

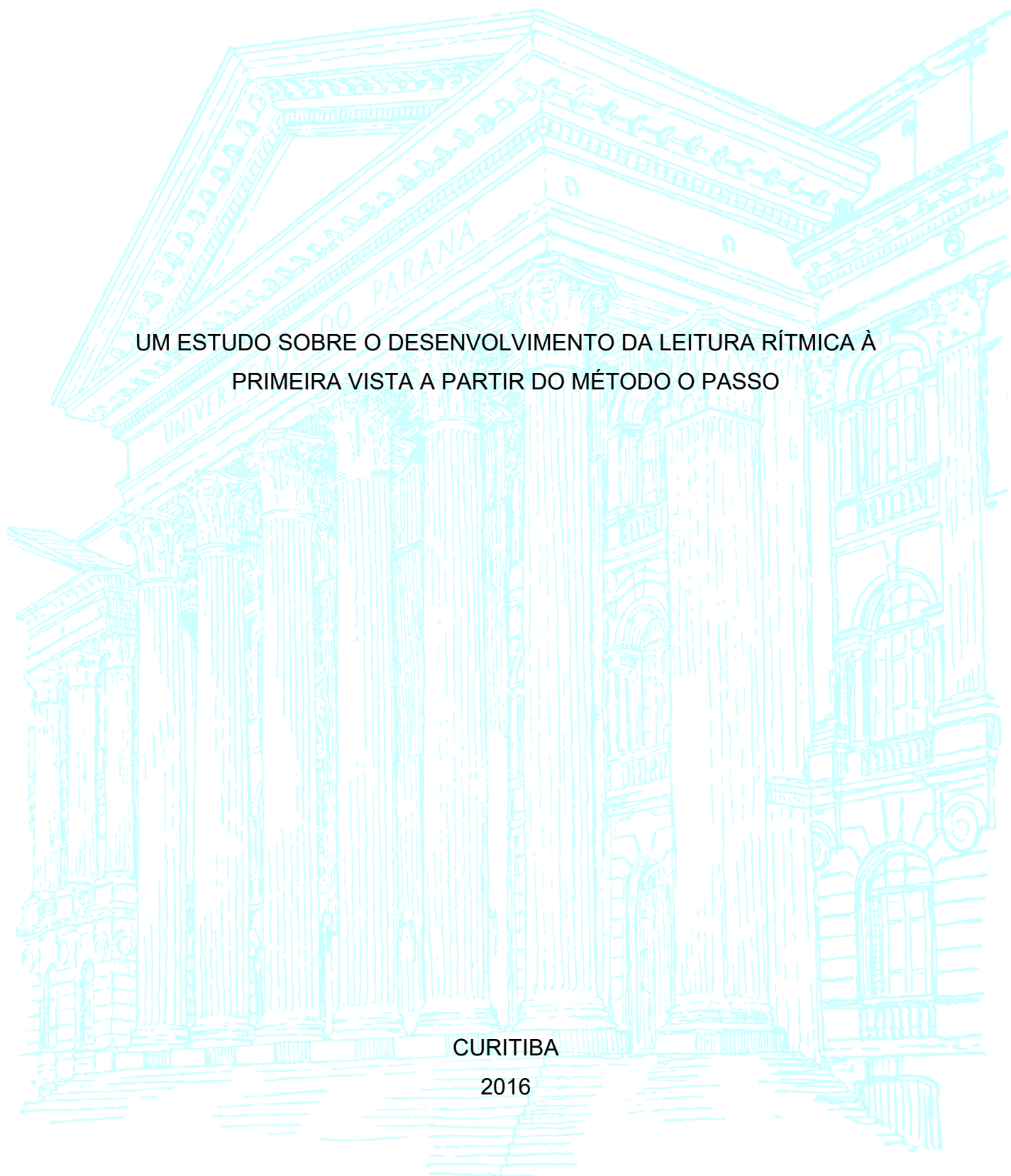
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

LUIZ CARLOS MARTINS LOYOLA FILHO

UM ESTUDO SOBRE O DESENVOLVIMENTO DA LEITURA RÍTMICA À
PRIMEIRA VISTA A PARTIR DO MÉTODO O PASSO

CURITIBA

2016



LUIZ CARLOS MARTINS LOYOLA FILHO

UM ESTUDO SOBRE O DESENVOLVIMENTO DA LEITURA
RÍTMICA À PRIMEIRA VISTA A PARTIR DO MÉTODO O PASSO

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Música, no Curso de Pós-Graduação em Música, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Rosane Cardoso de Araújo

CURITIBA

2016

Loyola Filho, Luiz Carlos Martins

Um estudo sobre o desenvolvimento da leitura ritma à primeira vista a partir do método O Passo / Luiz Carlos Martins Loyola Filho. – Curitiba, 2016.

77 f.

Orientadora: Prof. Dra. Rosane Cardoso de Araújo.

Dissertação (mestrado em Música) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Artes, Comunicação e Design, Programa de Pós-Graduação em Música.

1. Música - Ritmo. 2. Leitura rítmica. 3. Método O Passo. I. Título.

CDD 781.224

PARECER

Defesa de dissertação de mestrado de **Luiz Carlos Martins Loyola Filho** para obtenção do título de **Mestre em Música**.

Os abaixo assinados, **Rosane Cardoso de Araújo**, **Cristiane Otutumi** e **Ana Paula Peters**, arguíram, nesta data, o candidato, a qual apresentou a dissertação: "**Um Estudo sobre o Desenvolvimento da Leitura Rítmica à Primeira Vista a partir do Método O Passo**".

Procedida a arguição, segundo o protocolo que foi aprovado pelo Colegiado do Curso, a Banca é de parecer que o candidato está apto ao título de **Mestre em Música**, tendo merecido os conceitos abaixo:

Banca	Assinatura	APROVADO Não APROVADO
Rosane Cardoso de Araújo (UFPR)	<i>Rosane Cardoso de Araújo</i>	<i>aprovado</i>
Cristiane Otutumi (UNESPAR)	<i>Cristiane Otutumi</i>	<i>aprovado</i>
Ana Paula Peters (UNESPAR)	<i>Ana Paula Peters</i>	<i>aprovado</i>

Curitiba, 23 de setembro de 2016.

Rosane Cardoso de Araújo
Prof.^a Dr.^a Rosane Cardoso de Araújo
Coordenadora do PPGMúsica

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço a Deus pelo dom da vida e do livre arbítrio, e por me amar independente dos meus erros, abençoando, dando saúde e disposição a mim, meus familiares e colegas. Agradeço ao Senhor pela música e por me inspirar todos os dias.

À minha orientadora Rosane Cardoso de Araújo, a quem eu carinhosamente chamo de “mãe acadêmica”, pois é a pessoa que teve papel fundamental em minha trajetória, me motivando desde o começo para a pesquisa e o fortalecimento da educação musical.

À minha família, especialmente minha mãe, Mirian, meu pai, Luiz Carlos, e meu irmão, Gabriel, por sempre me apoiarem em minhas escolhas e me acolherem em todos os momentos.

À Fabiana, por me instigar a ser melhor. Por todo aprendizado e apoio na vida e nos meus projetos.

Ao Lucas Ciavatta, por compartilhar seu conhecimento e experiência.

Às professoras Cristiane Otutumi e Ana Paula Peters pelas orientações pertinentes e enriquecedoras.

Ao professor Jean, por toda sua atenção, cuidado e disposição.

Às participantes da pesquisa que colaboraram para que esse estudo fosse possível.

À CAPES, pela ajuda financeira que me possibilitou realizar essa pesquisa com bastante dedicação.

*The way your heart beats makes all the
difference in learning to live*

– Dream Theater

RESUMO

A leitura musical é considerada valorosa para o aprendizado e prática musical, especialmente para a promoção da autonomia musical do aluno. Músicos exibem diferentes níveis dessa habilidade, e isso torna-se mais evidente quando a leitura é realizada à primeira vista, na qual a fonte primária de informações é a partitura. Referências na área da leitura musical indicam que a leitura à primeira vista parece estar fortemente relacionada com as habilidades rítmicas, e que a habilidade de leitura rítmica é o principal preditor de desempenho em uma tarefa de leitura musical. Por esses motivos, tem-se o foco desta pesquisa na leitura rítmica à primeira vista com base no método O Passo, com destaque para a Partitura d'O Passo, cujo objetivo é introduzir processos de decodificação da partitura tradicional. O objetivo desta pesquisa definiu-se em investigar, por meio de uma pesquisa quase-experimental, dentre outras ferramentas, o processo de leitura rítmica à primeira vista mediada pelo método O Passo, observando também a motivação dos alunos ao longo da pesquisa. Foram selecionados estudantes de um curso de formação de professores de música para a educação básica da cidade de Curitiba-PR. Os dados coletados indicam margens de acerto de 40% para o pré-teste, e de 90% para o pós-teste. Os participantes também responderam a questionários no início e no fim da pesquisa, e, por meio desses, pôde-se observar que o método O Passo contribuiu para a motivação desses indivíduos em tarefas de leitura rítmica bem como para sua formação como professores de música.

Palavras-chave: Música – Ritmo; Leitura Rítmica; Método O Passo.

ABSTRACT

Music reading is recognized as valuable for the musical learning and practice, specially for the empowerment of the students's musical autonomy. Musicians exhibit different levels of this ability, and it becomes more evident when this reading is at first sight, in which the primary information font is the music score. References from the music reading area indicates that the sight-reading seems to be strongly correlated with the rhythm skills, and that the rhythm-reading ability is the main performance predictor in a music reading task. For these reasons, the focus of this research is on rhythm sight-reading based on O Passo method, with a highlight on the Partitura d'O Passo (O Passo Music Score), which aims to decode the traditional music score. This research aims to investigate, through a quasi-experimental, among other tools, the rhythm sight-reading process through the O Passo method, observing the participant's motivation on this process. Students of a music teacher course for basic education were selected. Collected data indicates 40% margin of correct executions for the pre-test, and 90% for the post-test. Participants also answered questionnaires at the beginning and at the end of the research, and through these, it was observed that the O Passo method contributed for their motivation for rhythm-reading tasks as well for their formation as music teachers.

Keywords: Music – Rhythm; Rhythmic Reading; O Passo Method.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – COMPARAÇÃO DE PARTITURAS	31
FIGURA 2 – COMPARAÇÕES DE MÉTODOS SILÁBICOS	33
FIGURA 3 – CONTINUUM DE AUTODETERMINAÇÃO	37
FIGURA 4 – CRENÇAS DE AUTOEFICÁCIA	39
FIGURA 5 – INFLUÊNCIA DAS CRENÇAS DE AUTOEFICÁCIA	40
FIGURA 6 – FLUXO	41
FIGURA 7 – CONHECIMENTO DA LEITURA MUSICAL	46

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - INSTRUMENTOS	46
TABELA 2 – HABILIDADES DE LEITURA MUSICAL	47
TABELA 3 - AVALIAÇÃO PRÉ-TESTE.....	50
TABELA 4 - MARGENS DE ACERTO DO PRÉ-TESTE.....	50
TABELA 5 - COMPARAÇÃO DAS ESTRATÉGIAS	55
TABELA 6 - AVALIAÇÃO DO PÓS-TESTE.....	58
TABELA 7 - MARGENS DE ACERTO DO PÓS-TESTE.....	58

SUMÁRIO

1. Introdução	1
2. LEITURA MUSICAL	5
2.1 Leitura à primeira vista (LPV)	6
2.2 Leitura rítmica	9
3. O PASSO	12
4. MOTIVAÇÃO PARA A APRENDIZAGEM MUSICAL	26
5. METODOLOGIA	34
REFERÊNCIAS	54
ANEXO I – Números (tempo)	59
ANEXO II – e (contratempo)	59
ANEXO III – Correspondência entre partituras/Atividades com o método	70
ANEXO IV – QUESTIONÁRIO INICIAL	62
ANEXO V – PRÉ-TESTE	63
ANEXO VI – PÓS-TESTE	64
ANEXO VII – QUESTIONÁRIO FINAL	65
APÊDICE	66

1. Introdução

Pesquisas indicam que a leitura musical é considerada uma atividade valorosa para o aprendizado e prática musical, com a capacidade de promover a autonomia do aluno (BOYLE, 1970; CIAVATTA, 2009; FIREMAN, 2010). No entanto, observa-se que músicos possuem diferentes níveis desta habilidade, e isso é ainda mais evidente quando a leitura é realizada à primeira vista (LPV¹), na qual a fonte primária de informações é a partitura (SLOBODA, 2006).

Segundo Boyle (1970), indivíduos que não leem à primeira vista têm suas experiências musicais limitadas, e, o que se observa sobre a LPV é que, em muitos contextos, o seu ensino e treinamento é negligenciado, sua necessidade é questionada e é frequentemente excluída de objetivos musicais, sejam educacionais e/ou performáticos (SLOBODA, 2008; FIREMAN, 2003; HOLLINGSWORTH, 2014).

Quando me deparei com tarefas de leitura musical à primeira vista (num nível no mínimo moderado de complexidade/dificuldade), principalmente enquanto estudante de licenciatura em música, percebi que tive dificuldades para resolvê-las. Minha fonte primária para assimilar uma informação musical sempre foi a memorização, ou seja, o conhecimento prévio da peça musical em questão. Esta memorização, por sua vez, se dava principalmente por meio da escuta (*input* auditivo). Logo, se eu não tivesse meios para escutá-la, a leitura era prejudicada.

Meu principal envolvimento com a partitura foi, portanto, utilizando-a como guia de uma música que eu já havia memorizado. Esse tipo de utilização da partitura limitou consideravelmente minhas experiências musicais e também afetou a minha motivação para a leitura musical, e por esse dentre outros motivos percebi uma necessidade de valorização dessa atividade. Segundo Persellin (1992), isto se deve ao fato de que minha preferência e estilo de memorização musical foram baseados principalmente na modalidade auditiva, em relação às modalidades visual ou cinestésica.

¹ Neste trabalho, o termo em inglês *sightreading* e sua abreviação SR, encontrados nas referências desta pesquisa, foram substituídos por seus relativos em português, leitura à primeira vista (LPV).

A escolha desse tema também veio à tona pela minha experiência com o método O Passo, que, por meio dos seus princípios, bases, ferramentas e conceitos, me propuseram respostas e especialmente para questões sobre ritmo e leitura musical, surgidas durante minha graduação em Licenciatura em Música, em minha atividade como professor de violão e guitarra há 14 anos, como guitarrista e violonista em variados contextos, e também como professor no ensino básico. Lembrando algumas experiências que tive com alunos com grande dificuldade rítmica, cheguei ao ponto de crer em um “dom” para ritmo. Mas, com o método O Passo, experimentei uma forma sistematizada de utilizar movimentos corporais para o desenvolvimento de habilidades musicais, incluindo a leitura rítmica. Além da modalidade auditiva, hoje considero as modalidades cinestésica e visual, não apenas como possibilidades, mas também como essenciais para qualquer atividade musical.

Além do trabalho de Ciavatta com o método O Passo, reconheço aqui o trabalho de outros autores de métodos, conforme afirma Simão (2013),

É importante lembrar-se dos pensadores e dos pesquisadores que conceberam atividades com movimentos corporais inseparáveis do fazer musical, pois construíram os fundamentos da educação musical no século XX. Pela relevância de seus trabalhos para a música, tanto na forma tradicional como nas experiências criativas da educação musical, devemos citar: Emile Jaques-Dalcroze, Carl Orff, Theophil Maier, Murray Schafer e Hans Joachim Koellreutter (SIMÃO, 2013, p. 21).

Destaco ainda autores e metodologias brasileiras de educação musical nos campos da rítmica e percepção musical, como o trabalho realizado pelo grupo Barbatuques (SIMÃO, 2013), e em especial os autores das metodologias com as quais tive contato durante a minha graduação, como Heitor Pozzoli e José Eduardo Gramani. Acredito que um diálogo entre O Passo e outras metodologias pode ser enriquecedor para diferentes perspectivas. No entanto, os objetivos e a revisão de literatura desse trabalho não serão estendidos neste sentido.

Retomando a respeito da leitura musical, pesquisas indicam que ela está fortemente relacionada com as habilidades rítmicas (LEHMANN E MCARTHUR, 2002), sendo que a habilidade de leitura rítmica é a principal preditora de desempenho em tarefas de leitura (BOYLE, 1970; ELLIOT, 1982; BEBEAU, 1982; SHEHAN, 1987; MCPHERSON, 1994).

Outro apontamento a ser feito aqui é a indicação da eficácia da utilização de movimentos corporais para o ensino da leitura, em especial para a leitura rítmica (BOYLE, 1970; BEBEAU, 1982), bem como o destaque de métodos que utilizam outras formas de notação rítmica – como fonemas, sílabas, letras, números, palavras, etc. – para decodificar a notação da partitura tradicional (BEBEAU, 1982; COLLEY, 1987; ESTER, SHEIB E INKS, 2006; CIAVATTA, 2009).

Com base nos elementos apontados nesta introdução é que se tem o objetivo geral desta pesquisa: investigar o processo de leitura rítmica à primeira vista mediada pelo método O Passo com um grupo de estudantes de um curso de formação de professores de música para a educação básica. Para tanto, a pesquisa será direcionada por objetivos específicos, que são: analisar o nível de leitura dos participantes antes e depois das atividades com o método; e verificar, sob o ponto de vista dos participantes, a motivação na utilização do método O Passo para o aprendizado da leitura rítmica à primeira vista. A escolha do grupo de estudantes que fazem uma segunda licenciatura justifica-se pelo fato de que esses irão lecionar música em escolas regulares, e a forma como esses indivíduos tratam o assunto da leitura musical, nesse contexto, é de alta relevância para essa pesquisa.

Para desenvolver esse estudo, primeiramente faço uma revisão sobre leitura musical e leitura à primeira vista, em que são feitas considerações a respeito da atividade, suas características e complexidade. Em seguida, apresento uma breve fundamentação sobre leitura rítmica, na qual são feitas considerações sobre essa habilidade. No capítulo seguinte é apresentado o método O Passo, suas ferramentas e conceitos que são introduzidos no ensino de música. Continuando a revisão teórica bibliográfica, o capítulo sobre motivação para aprendizagem musical apresenta estudos e teorias sobre este aspecto psicológico, atualmente uma subárea da Psicologia, inicialmente de maneira geral, ou seja, aplicável a qualquer atividade, e posteriormente sobre a educação, educação musical e performance. Na sequência, no capítulo Metodologia, apresento o método, os instrumentos de coleta de dados, o contexto de aplicação da pesquisa e as etapas da investigação. Na sequência são destacados os resultados dos dados coletados, analisados à luz do referencial teórico. Por fim, são apresentadas as conclusões e considerações finais, nas quais são feitas e propostas discussões e implicações para estudos futuros sobre o tema.

Busca-se, com esta pesquisa, propor e demonstrar aos envolvidos na educação e prática musical, a valorização da leitura como um recurso para a autonomia musical do indivíduo, bem como estratégias e ferramentas que possam auxiliar e motivar o aluno para o aprendizado do ritmo e da partitura tradicional, mais especificamente da notação rítmica, e que, conseqüentemente, possam contribuir para o desenvolvimento da leitura musical à primeira vista.

2. LEITURA MUSICAL

Trata-se como leitura musical a interpretação de ideias musicais (definidas pelas informações de ritmo, altura, expressão, etc.) representadas por meio de sinais convencionais e específicos (códigos musicais) contidos em uma partitura (RAMOS E MARINO, 2003; CIAVATTA, 2009). De acordo com Sloboda (2004), esta atividade também é considerada um tipo de percepção musical, porém, o objeto percebido (*input*) é visual e não auditivo.

Ler uma partitura é uma tarefa presente em diversos contextos musicais – sejam eles educacionais ou performáticos, seja para o aprendizado e ensaio de uma peça, ou para posteriormente guiar a execução dessa peça, entre outros. Segundo Ramos e Marino, “a escrita e a leitura musicais integram o processo de aprendizagem da música e tornam-se essenciais para o domínio e a compreensão dessa linguagem” (RAMOS E MARINO, 2003, p.44). De acordo com Ciavatta (2009), a capacidade de representar ideias musicais por meio de notações é uma ferramenta para a independência musical. De acordo com Boyle (1970), a habilidade de ler música tem sido há muito tempo reconhecida como uma valiosa ferramenta com a qual estudantes podem ampliar suas experiências musicais.

Para Fireman (2010),

Em termos práticos, a leitura possibilita que um compositor possa ser lembrado por suas obras e estas podem ser interpretadas novamente sem limites temporais. O tempo de preparação de apresentações pode ser reduzido e o instrumentista terá mais tempo para se dedicar aos aspectos interpretativos. Pela leitura temos a possibilidade de vislumbrar culturas diferentes, conceitos, lugares, sensações, sentimentos, entre outros. Pode-se estabelecer novas representações mentais sobre aspectos já conhecidos e estabelecer relações e estruturas organizadas (p. 18)

Considerando as características da leitura musical apontadas pelos autores, percebe-se que as possibilidades que ela pode proporcionar são enriquecedoras para as atividades musicais. Por isso, serão abordados neste capítulo dois aspectos da leitura musical: primeiramente a leitura à primeira vista, e, em seguida, a leitura rítmica.

2.1 Leitura à primeira vista (LPV)

Segundo Sloboda (2008), músicos possuem diferentes níveis de habilidades de leitura musical. Mesmo aqueles competentes, com alto nível de conhecimento musical, podem apresentar baixos níveis de leitura musical, enquanto outros podem apresentar níveis excelentes desta habilidade. Neste sentido, o autor afirma que a tarefa que mais fortemente evidencia essas diferenças é a leitura à primeira vista (LPV), e acrescenta que esse é um caso mais “limpo” e “simples” de leitura, na qual a execução não está “contaminada” com o conhecimento de longo-prazo da peça musical em questão.

Ainda, segundo Sloboda, a LPV é uma tarefa que está em contraste com aquela na qual se utiliza a partitura apenas como um guia na execução de uma música já aprendida (memorizada). Neste último, a memória de longo-prazo é a fonte primária de informações sobre essa música, e não a partitura. Mas, o autor ainda afirma que, obviamente a memória de longo-prazo (na qual está armazenado o conhecimento musical geral) está implícita também na LPV, assim como o conhecimento da linguagem, verbal e escrita, estão para a leitura de um texto.

De acordo com Penttinen e Huovinen (2011), pesquisas sobre LPV foram tradicionalmente concentradas na explicação e/ou predição de habilidades gerais de leitura à primeira vista com base em outros fatores. Os autores argumentam que estes fatores incluem:

- 1) Métodos de instrução;
- 2) Habilidades musicais específicas como recordar música escrita ou a habilidade de leitura rítmica à primeira vista;
- 3) Desempenho em leitura (geral) ou em matemática, bem como em habilidades mais gerais como raciocínio espacial-temporal;
- 4) Reconhecimento de padrões visuais;
- 5) Estilos cognitivos.

Ainda destacam os autores que atualmente há um consenso crescente de que o desempenho na LPV pode ser predito por múltiplas habilidades perceptivas, cognitivas, e motoras, que podem ser, em parte, relacionadas à prática e, em outra, não relacionadas à prática.

Segundo Kopiez e Lee (2006), a LPV “não é só de interesse particular das ocupações musicais como pianistas, maestros [...], mas é também uma das cinco competências básicas² de desempenho que cada músico deve adquirir” (p. 97). De acordo com Lehmann e McArthur (2002), a LPV é uma parte indispensável em qualquer teste sério e subsequente treino para músicos.

Em Sloboda (2008) e em Lehmann, Sloboda e Woody (2007), atesta-se que a LPV é uma prova de que o indivíduo domina conceitualmente o sistema musical. Boyle (1970) afirma que indivíduos que não leem à primeira vista têm suas experiências musicais limitadas. Neste sentido, um corpo de pesquisadores investiga as características dos processos para o desenvolvimento desta habilidade (BOYLE, 1970; LEHMANN e MCARTHUR; 2002; KOPIEZ e LEE, 2006; LEHMANN, SLOBODA e WOODY, 2007; FIREMAN, 2007; SLOBODA, 2008; COSTA, 2011; OTUTUMI, 2011).

O que comumente observa-se com relação a LPV é que, em muitos contextos, parece ser excluída dos objetivos de atuantes na educação e prática musicais. Segundo Sloboda (2008), existem técnicas educacionais modernas que parecem contornar a LPV. Uma estratégia bastante utilizada para resolver uma tarefa que inicialmente exija a leitura de partitura é a memorização, “de modo que a execução não dependa da habilidade de leitura” (SLOBODA, 2008, p. 88).

De acordo com Fireman (2007) e também Hollingsworth (2014), como não se trata de uma habilidade essencial para se fazer música ou ser um músico, seu ensino e treinamento é muitas vezes negligenciado por escolas, e alguns especialistas questionam a sua necessidade. De uma maneira contextualmente mais abrangente, Ciavatta (2009) disserta que

[...] muitos músicos com práticas intensas e consistentes não utilizam uma notação gráfica e nem mesmo consideram isso uma questão. [...]. Mas então quem considera a utilização de uma notação gráfica uma questão? Possivelmente, tanto quem não escreve [não lê] e percebe claramente a limitação que isto pode significar quanto quem escreve [lê] e mesmo assim não resolve uma série de problemas em sua prática musical. (CIAVATTA, 2009, p. 74).

No entanto, teóricos afirmam que a exclusão da LPV de objetivos músico-educacionais se deve ao fato de que ela é considerada uma tarefa muito difícil, ao ponto

² 1) Tocar música ensaiada; 2) Tocar fazendo uma leitura musical à primeira vista; 3) Tocar “de memória”; 4) Tocar “de ouvido”; e 5) Improvisar. (McPherson, 1995).

de muitos músicos concordarem que “o executante que tiver a coragem de subir ao palco sem o conhecimento prévio das peças a serem tocadas é um herói” (SLOBODA, 2008, p.88). Pesquisas neste sentido indicam que há grande quantidade de músicos que fazem atribuição desta habilidade como inata ou exigente de grandes esforços para ser adquirida (LEHMANN & MCARTHUR, 2002; SLOBODA, 2008; FIREMAN, 2007; COSTA, 2011).

Tal dificuldade parece estar associada à complexidade e exigências da tarefa. Pesquisadores afirmam que a realização de uma leitura à primeira vista exige grande capacidade de processamento de informação visual altamente complexa (a partitura) sem a possibilidade de correção de erro e sob as restrições em tempo real (KOPIEZ e LEE, 2006). De acordo com Lehmann e McArthur (2002), a LPV é composta por sub habilidades que ocorrem simultaneamente, e que, sob o ponto de vista psicológico, são:

- 1) Percepção (decodificação de padrões de notas);
- 2) Cinestesia (execução de planos motores);
- 3) Memorização (reconhecimento de padrões);
- 4) Habilidade de resolver problemas (improvisar e adivinhar).

Ainda sobre a complexidade e exigências da tarefa de LPV, Otutumi (2011) explicita relações entre a leitura à primeira vista e a memória afirma que, para que um músico seja identificado como um leitor mais proficiente, este deve procurar o menor espaço entre a leitura dessa peça e a performance ensaiada (memorizada). Ainda segundo a autora, o mínimo que se exige em uma atividade de LPV é que o leitor deixe de lado a mera decifração de notas, executando a peça com tempo e expressão razoáveis.

Corroborando neste sentido, Mishra (2014) atesta, com os resultados de sua pesquisa sobre fatores relacionados à precisão da leitura à primeira vista, que a LPV é considerada uma habilidade musical que se desenvolve juntamente à musicalidade do performer mais do que como um processo de decodificação visual-motora.

Pesquisadores também apontam o fato dos indivíduos não receberem o devido treinamento em leitura ao longo dos anos de sua formação (LEHMANN e MCARTHUR, 2002; SLOBODA, 2008; FIREMAN, 2007; COSTA, 2011; WINTER e

SINICO, 2012). Sloboda (2008), comparando a leitura da linguagem à LPV, observa o fato de que a leitura da linguagem se faz necessária para um envolvimento completo com a nossa cultura, mas o mesmo não acontece com a música, e que, portanto, a LPV não é ensinada de forma rigorosa e nem ocorre tão cedo no desenvolvimento infantil. Segundo Fireman (2007), algumas percepções e orientações são frequentemente observadas em contextos de educação musical, como as do trecho a seguir:

Ou se acredita que ela [a LPV] virá com o passar do tempo e que poucos serão agraciados pelo “dom” ou, às vezes, recomenda-se aos estudantes que leiam o máximo que puderem para que desenvolvam a perícia pelo simples envolvimento com a atividade. (FIREMAN, 2007, p. 32).

Observando as considerações dos autores revisados sobre a atividade da leitura musical à primeira vista percebe-se que é um assunto complexo e com muitos fatores/variáveis envolvidos. Esse fato também motivou um recorte nos objetivos da pesquisa para tratar apenas da leitura rítmica.

2.2 Leitura rítmica

De acordo com Cooper e Meyer (1963), estudar ritmo é estudar toda a música, pois, segundo eles, o ritmo é mais do que uma mera sequência de proporções de duração, mas sim, a interação íntima e intrínseca da organização temporal com todos os outros processos e forças formadores da música, organizando e sendo organizado por eles. Segundo Hasty (1997), a música pode ser definida como a “ritmização” do som.

Hodges cita a pesquisa de Drake (apud HODGES, 1992), na qual se observou uma correlação altamente positiva entre o desempenho rítmico e o desempenho geral de habilidades musicais. Ainda segundo Hodges, as relações entre a leitura musical e a leitura rítmica proporcionaram as únicas correlações com coeficientes altos o bastante para indicarem a habilidade de leitura rítmica como um fator de previsão do desempenho na LPV.

Segundo Shehan (1987), a dificuldade de ler ritmos na partitura, de forma precisa, é uma causa frequente de dificuldade na leitura musical, tanto para músicos iniciantes quanto para os experientes. Ainda segundo a autora, embora em muitos instrumentos a produção de alturas seja possível sem necessidade de internalização dessas alturas, a leitura rítmica necessita de codificação auditiva.

Elliot (1982), em sua pesquisa sobre a relação entre leitura à primeira vista instrumental e variáveis preditoras, afirma que os resultados de sua pesquisa indicam uma relação fortemente positiva entre a LPV e a habilidade de ler padrões rítmicos à primeira vista. O autor ainda afirma que os resultados da sua pesquisa corroboram com o argumento de que a prática regular da leitura de padrões rítmicos tende a ser benéfica para aprimorar a LPV.

Gary McPherson (1994) em seu estudo sobre fatores e habilidades que influenciam a habilidade de LPV, avaliou a leitura à primeira vista de 101 alunos utilizando uma escala de performance. Segundo o autor, os resultados apontaram que os erros rítmicos superam todos os outros, e conclui que os resultados de seu estudo sugerem que uma LPV eficiente depende amplamente na capacidade do músico ler e compreender ritmo.

Boyle (1970), em sua pesquisa sobre o efeito da prescrição de movimentos rítmicos na habilidade de leitura à primeira vista, sugere que a leitura rítmica e a leitura à primeira vista possuem um alto grau de relação, e que a utilização de movimentos corporais rítmicos pode contribuir para a aquisição de habilidades de leitura rítmica, leitura musical e leitura à primeira vista.

De acordo com Bebeau (1982), estudos sobre leitura rítmica são importantes porque a principal fonte de erros na LPV é a incapacidade de ler padrões rítmicos. Segundo a autora, um pré-requisito para o ensino de leitura rítmica é a aquisição da capacidade de manter uma pulsação regular, e educadores musicais geralmente concordam que esta aquisição deve se dar preferencialmente por meio de atividades físicas (corporais/cinestésicas). De acordo com a autora, a leitura rítmica é uma habilidade difícil de ser adquirida, e uma das razões para esta dificuldade é que os métodos tradicionais exigem a aquisição de conceitos matemáticos anteriores a sua utilização, exigindo concentração e considerável quantidade de processamento cognitivo. Outra questão sobre o método tradicional apontada pela autora é que se o indivíduo não se concentra fortemente em manter a pulsação, ele pode ser tentado a meramente aproximar o valor de duração representado nos símbolos.

Lehmann e McArthur (2002) indicam estratégias para remediar problemas comuns na leitura à primeira vista de alturas, ritmo, articulação e expressão com a) a prática isolada desses parâmetros, b) utilização de equipamentos técnicos, c)

preparações estratégicas para a execução. No que diz respeito à leitura rítmica, os mesmos autores indicam estratégias para o seu desenvolvimento. São elas:

- 1) Tocar o ritmo batendo palmas (ou com outras formas de movimentos corporais rítmicos);
- 2) Escrever contagens na partitura;
- 3) Desenhar linhas verticais, que indicam o alinhamento das notas;
- 4) Praticar a leitura auxiliada por um metrônomo ou um dispositivo que possua um *playback* MIDI como um sequenciador; e
- 5) Tocar em uma situação de acompanhamento ou prática de conjunto com *performers* reais.

Levando em conta estas estratégias, bem como as demais considerações apontadas anteriormente sobre ritmo e leitura rítmica, foi possível estabelecer associações com o método de educação musical O Passo, ao qual é dedicado o próximo capítulo dessa dissertação.

3. O PASSO

Segundo Lessa (2015) O Passo pode ser considerado um método ativo de educação musical porque suas vivências promovem uma experiência direta com a música por meio do trabalho com o corpo. Além disso, o método segue a ideia dos educadores musicais do início do século XX, de que o conhecimento musical é algo que deve ser ofertado a todos, e não a uma seleta minoria de pessoas talentosas.

De acordo com Lucas Ciavatta³ (2009), criador do método, O Passo foi criado em 1996 e é, antes de tudo, uma ferramenta para a construção do conhecimento, e que “trabalha com a construção de uma base, algo que traz inúmeras possibilidades e abre uma porta, não apenas para os ritmos e os sons, mas para a rítmica como um todo e para uma real aproximação com o universo sonoro” (p. 15).

Segundo Machado (2015), “a potência do método O Passo nas escolas regulares [educação básica] não se explica apenas por meio da metodologia que propõe, mas sim através da filosofia de ensino que ele busca, a qual o aproxima do campo da educação e ao mesmo tempo o universaliza” (p. 32). Frank Abrahams (apud CIAVATTA, 2009) afirma que o método, apesar de focado em ritmos brasileiros, pode ter seus princípios utilizados com os ritmos e melodias de qualquer cultura. Machado (2015) acredita que,

Essa forte característica do método se justifica em uma sólida conceituação sobre os princípios e pilares que regem o trabalho com O Passo. Conhecer o método significa necessariamente se familiarizar com esses conceitos. Ao contrário, se o esvaziamos de seus princípios e pilares, ele se torna mais uma coletânea de exercícios do que um método efetivamente (p. 32)

Considerando a afirmação de Machado (2015) sobre a importância desses elementos do método, bem como o meu compromisso como pesquisador e educador musical de conhecer e revisar esses fundamentos para o enriquecimento dessa dissertação, será dada aqui a devida atenção para eles.

³ Lucas Ciavatta, músico formado pela UNIRIO e Mestre em Educação pela UFF, é o criador do método de educação musical O Passo. É diretor do Instituto d'O Passo e do grupo de percussão e canto Bloco d'O Passo.

3.1 Princípios d'O Passo

Os princípios d'O Passo são considerações que me parecem permear áreas como filosofia e ética. Os dois princípios básicos que regem O Passo são inclusão e autonomia. Sobre a inclusão, Ciavatta (2009) afirma que todo método deve ter essa diretriz, e que, talvez, de uma maneira geral, todos os métodos se proponham a isso. Ciavatta cita Dalcroze (apud CIAVATTA, 2009), que, na época [1967], propôs a “eliminação dos incuráveis”, da mesma forma que se excluiria um homem cego de uma aula de tiro. Segundo Ciavatta, esta afirmação é claramente reflexo de um contexto histórico e o próprio Dalcroze provavelmente não permitiria tal colocação. Porém, continua o autor, ainda que atualmente a imensa maioria dos educadores musicais se coloque nitidamente contra esta atitude, a preocupação d'O Passo está também com o quanto se faz, não apenas para impedir essa “remoção dos incuráveis”, mas “principalmente para que aqueles alunos que permanecessem não se sentissem incuráveis e, com o tempo, desistissem, se ‘auto removessem’” (p. 19). Enfim, ninguém está completamente livre, por melhor que se julgue, de receber este infeliz rótulo, destaca o autor.

Tendo a inclusão como princípio, O Passo considera que nada, nenhuma habilidade ou compreensão, deve ser encarada como natural. Segundo o autor, uma das grandes forças d'O Passo é justamente estar baseado sobre um recurso natural de qualquer ser humano em condições comuns: o andar, mas que mesmo esse recurso deve ser reaprendido “assim como alguém que vai a uma aula de Tai Chi e precisa reaprender a respirar, tomar consciência de como se respira para poder respirar melhor” (CIAVATTA, 2009, p. 19-20).

Em seguida, considerando sua visão de inclusão, o autor explica que:

Nossa presença simplesmente não garante esta inclusão. É fundamental que aliada a esta presença haja uma ação e que ela seja significativa para o grupo, que ela interfira, positiva ou negativamente, no resultado do grupo. O ideal é que ela seja positiva, pois esta interferência será cada vez mais desejada e nos sentiremos cada vez mais dentro do grupo. Mas mesmo quando ela for negativa, o importante é que seremos notados, e isso pode abrir uma excelente oportunidade para que sejamos ajudados, revejamos nossa prática e possamos passar a interferir positivamente e fazer realmente parte daquele grupo (ibidem, p. 20).

O Passo preocupa-se também com um fator de exclusão que, especialmente no Brasil, deve ser encarado com toda gravidade que ele indica: possuir ou não os meios, ou seja, todo e qualquer recurso material cuja ausência, em alguns casos, inviabiliza o processo de ensino/aprendizagem. Por exemplo, se uma metodologia for baseada em um piano, e este não estiver disponível, a abordagem será inviabilizada. Portanto, O Passo é trabalhado

Sempre na perspectiva da ausência quase total de meios (o que, mesmo na fartura, pode representar um exercício muito importante), contar apenas com quem quer ensinar/aprender, com quem quer aprender-ensinar e com os recursos disponíveis para ambos (algo bem simples de ser feito para quem não tem outra opção). Trabalho n'O Passo, hoje, cada vez mais na perspectiva de que os únicos recursos realmente necessários para efetivar um processo de educação musical sejam apenas palmas e voz; ritmo e som nos únicos instrumentos cuja presença de fato podemos garantir (CIAVATTA, 2009, p. 20).

Isso corrobora com a ideia de que O Passo é focado na construção de uma base, pois até mesmo os instrumentos necessários são os mais elementares. O desenvolvimento das habilidades musicais para as quais o método foi proposto vale, segundo o meu entendimento do método, para qualquer instrumento.

Sobre autonomia, segundo princípio d'O Passo, Lucas Ciavatta ilustra que “é possível passar a vida inteira num grupo de percussão e não ter referências rítmicas precisas; que é possível cantar a vida inteira num coral e desafinar com incrível frequência” (ibidem, p. 21). O autor segue o raciocínio da seguinte maneira,

Como alguém pode estar em estreito e prolongado contato com uma determinada atividade e não dominar as habilidades básicas que esta atividade requer? [...]basicamente a solução deste mistério, desta aparente impossibilidade, está numa palavra que nega todo o objetivo que aqui evoco para O Passo: “dependência”. Dependente inteiramente do outro (o que não deve ser confundido com “contar com o outro”) é o que fazem aqueles que tocam ou cantam sempre um pouquinho depois daqueles que sabem a hora e a nota certas, e por isso podem dar a impressão (inclusive a si mesmos) de que não erram o ritmo ou a afinação. Mas depender tendo consciência de sua dependência, estar propositalmente “na aba”, é algo só desejado por quem naquele momento não tem outra opção, ou por não ter forças ou por não ter meios. Os meios O Passo fornece, a força normalmente vem da percepção de que através destes meios há uma possibilidade real de aprendizagem (ibidem, p. 21).

Ciavatta afirma que a construção desta autonomia está necessariamente associada ao rigor de quem avalia, e alerta que “rigor” nunca deve ser confundido com

“rigidez”, pois ser rígido é estar insensível à diversidade, enquanto ser rigoroso é não proteger ninguém de sua própria ignorância. O autor atesta que o professor que protege seu aluno de sua própria ignorância está condenando este aluno a permanecer na ignorância em que se encontra.

Levando em conta a minha experiência como docente considero que esses são princípios essenciais para toda atividade educacional, e que o professor exerce um papel fundamental na ponderação entre esses princípios e os objetivos educacionais a serem alcançados. Tendo clara esta questão é que são apresentados outros aspectos característicos do método, os pilares d’O Passo.

3.2 Pilares d’O Passo

Os pilares do método são: a) corpo, b) representação, c) grupo e d) cultura. Nas seções seguintes serão revisados estes aspectos. Primeiramente o corpo.

a) Corpo

Sobre o corpo e a música, encontro que

Todos nós nos movemos ao tocar ou cantar. Mover-se ao tocar é inevitável, até porque o corpo é o único instrumento do qual não podemos prescindir para fazer música. Qualquer produção sonora que venha de um ser humano passa necessariamente por algum movimento corporal seu (CIAVATTA, 2009, p. 23).

Segundo o autor, mesmo que involuntariamente, nosso corpo se move sempre que fazemos música, alterando e definindo nossa realização musical. Portanto, um avanço em direção à relação entre movimento corporal e movimento musical é necessário, e por isso é que O Passo é focado “na importância do corpo para a aquisição de habilidades e compreensões musicais” (ibidem, p.23).

Em seguida o autor apresenta relações entre o movimento corporal com as dimensões de espaço e tempo. Maffioletti (apud CIAVATTA, 2009) afirma que se o indivíduo não tiver experiências de espaço e de tempo para a integração das noções destas dimensões, não será possível a interiorização e aprendizagem do mundo exterior e, conseqüentemente, ocorrerá uma desorganização e descoordenação motora,

perceptiva e cognitiva. Ciavatta (2009) afirma que as noções espaço e tempo são construídas no nível da representação através da vivência corporal. Para o autor, não parece haver a possibilidade de uma ausência do corpo na efetivação desse processo, mas o que pode haver é um sub aproveitamento do corpo e um consequente subdesenvolvimento destas noções. Ainda destaca que as “experiências de espaço e tempo” dependem inteiramente das possibilidades de uma determinada criança de aprender com seu próprio corpo.

Maffioletti (apud CIAVATTA, 2009) destaca a importância do desenvolvimento das noções de espaço e tempo para o fazer musical, e diz que: “A percepção de ritmos inclui tanto a noção de tempo como a de espaço. A organização espaço-temporal embasa as experiências rítmicas” (MAFFIOLETTI apud CIAVATTA, 2009, p. 25).

A partir desta afirmação é possível verificar que

O mesmo indivíduo que com seu corpo inicia uma exploração do tempo e do espaço, necessariamente o faz dentro de uma rítmica (por mais irregular que seja seu movimento, há sempre uma rítmica), e quanto mais este indivíduo conhece o que ritmicamente está sendo realizado, quanto mais conhece os movimentos musicais que estão sendo sugeridos, o espaço musical que está sendo percorrido, mais o conhecimento deste indivíduo sobre seu corpo, e sobre seu corpo no espaço e no tempo, se amplia (CIAVATTA, 2009, p. 25)

Nesta abordagem o corpo é tido como uma unidade de construção de conhecimento distinta da mente. De acordo com o autor “estamos constantemente aprendendo e ensinando e não nos damos conta desse processo. A questão central é que, se não nos damos conta, fatalmente não consideramos para nossa prática pedagógica esse processo e o conhecimento gerado a partir dele” (CIAVATTA, 2009, p. 25). Em minha atividade docente passei a considerar o corpo como unidade de construção de conhecimento somente após conhecer o método O Passo, e hoje percebo o quanto essa conscientização é eficaz para a compreensão e o desenvolvimento rítmico dos meus alunos.

b) Representação

Segundo Ciavatta (2009) a atitude de fechar os olhos para tocar, cantar ou ouvir uma música – bastante comum aos músicos de uma maneira geral, altera e define sensivelmente a forma pela qual se dá esta atividade. De acordo com o autor,

De olhos fechados, caso tenhamos aprendido a música através de uma partitura, podemos continuar a vê-la. E ao mesmo tempo, num todo muitas vezes indistinto, veremos o teclado do piano e nossas mãos tocando-o. Veremos o amigo que nos ensinou a música. Quem sabe, a casa mencionada no título da canção? E mesmo um fundo azul que se movimenta incessantemente. Todas estas representações mentais servem como referências e nos ajudam na hora de fazer música. Algumas delas construímos a partir de objetos concretos ou ações reais, que de alguma forma relacionamos àquela música, como a partitura, o instrumento, o professor; e algumas delas, abstratas, inteiramente subjetivas, compomos a partir de estímulos os mais variados, como uma cor, um movimento ou uma sensação (CIAVATTA, 2009, p. 28).

Bruner (apud CIAVATTA, 2009) ao tratar sobre as “formas de elaborar e representar a informação do meio ambiente”, classifica essas formas da seguinte maneira:

1. Ativa – através da ação e da manipulação;
2. Icônica – através da organização perceptiva e da imagem auditiva, cinestésica e visual;
3. Simbólica – através das palavras e de outros símbolos.

Segundo Ciavatta, estas representações são imagens que além de formarem estruturas cujos elementos se apresentam indissociáveis entre si, envolvem, em sua complexidade, movimento, pois, de acordo com teóricos revisados pelo autor do método, quando imagens visuais estão presentes durante uma apreciação, elas são sempre imagens de movimento.

Assim, a representação de um ritmo está expressa em cada parte do corpo daquele que faz música. Segundo o autor, o corpo que faz música afeta a representação mental desse fazer, e, simultaneamente, a representação mental desse fazer afeta o corpo

que se esforça para realizá-lo. Ciavatta ilustra esta afirmação citando Dalcroze (apud CIAVATTA, 2009)

Quando um aluno comete um erro de ritmo no piano, os membros de seu professor involuntariamente tentam corrigi-lo, não somente batendo o tempo (este é um gesto consciente, com um propósito pedagógico definido), mas por um esforço espontâneo do corpo inteiro para colocar o acento no lugar certo. Não somente um de seus membros, mas todos os seus membros se contraem simultaneamente, introduzindo energia em seus músculos e transmitindo ao aluno a imagem do que ele mesmo deveria ter sentido ao cometer o erro. Pois ele próprio deve ter sido guiado pela representação do ritmo, refletida em todos os músculos do seu corpo (DALCROZE apud CIAVATTA, 2009, p. 29, sublinhados meus).

Considerando a citação acima, Ciavatta afirma que, no ensino de música, diversos tipos de conhecimento, diferentes daqueles que envolvem uma representação simbólica, devem ser considerados como fundamentais, como, por exemplo, além da partitura e de conceitos teóricos, o movimento corporal na representação do ritmo.

c) Grupo

Ciavatta (2009) diz que fazer música em conjunto supõe que se ouça, simultaneamente, o som produzido por si mesmo e o som produzido por outros, e que existem diferenças nas atitudes para escutar apenas a nós mesmos ou a nós mesmos e a mais alguém, mas que não há diferença na quantidade de “outros”, logo, seja em uma prática entre o indivíduo mais um outro, ou mais vinte outros, a atitude é a mesma:

Enquanto não houver familiaridade com o som que produzimos, o controle sobre nossa escuta será precário. Observaremos ou um isolamento, onde ouviremos apenas a nós mesmos e não haverá a interação que efetiva a prática em conjunto, ou uma dispersão, onde ouviremos apenas o som do outro, e, não podendo controlar nosso próprio som, a prática em conjunto se verá da mesma forma impossibilitada (CIAVATTA, 2009, p. 34).

Por isso, no método O Passo, para se alcançar a interação, é utilizada quase que exclusivamente a realização polifônica. Comparando a abordagem em uníssono com a polifônica o autor afirma que, em uma prática em uníssono, o indivíduo, ao “errar”, possui referências precisas que poderão fazê-lo “acertar” novamente. Porém, o autor adverte que o problema está no fato de que esse processo pode não envolver uma tomada de consciência, pois muitas vezes o aluno não sabe exatamente nem onde nem como errou, e se volta a acertar, não sabe exatamente como isso ocorreu. “Em uníssono,

a mesma dinâmica que o ampara, também o impede de compreender seus erros e acertos, o protege de sua ignorância levando-o a permanecer nela” (Ciavatta, 2009, p. 36). O autor conclui que só na prática polifônica o indivíduo se vê desafiado a rever as referências que construiu, e, a partir do diálogo, criar novas referências e compartilhar coletivamente o seu fazer musical.

d) Cultura

Sobre cultura, considerando a amplitude do conceito, o autor se diz interessado especificamente em “entender de que forma uma cultura opera sobre e é operada pelos indivíduos que a fazem” (p. 36). Ciavatta (2009) observa que, inconscientemente, em cada palavra, cada ato, cada gesto, há um movimento do indivíduo em definir e ser definido por uma cultura. O autor cita Mauss (apud CIAVATTA, 2009), em seu trabalho intitulado “As técnicas corporais”, sobre os movimentos corporais, no qual afirma que cada pequeno gesto é tradutor de elementos de uma dada sociedade ou cultura.

Então, Lafraia (apud Ciavatta, 2009) explica que:

O homem é o resultado do meio cultural em que foi socializado. Ele é um herdeiro de um longo processo acumulativo, que reflete o conhecimento e a experiência adquiridos pelas numerosas gerações que o antecederam. A manipulação adequada e criativa desse patrimônio cultural permite as inovações e as invenções. Estas não são, pois, o produto da ação isolada de um gênio, mas o resultado do esforço de toda uma comunidade (p. 37).

Ciavatta (2009) afirma que a ideia que parece mais cara é que todos os elementos que dizem respeito à cultura estão envolvidos em processos dinâmicos, pois “não há sentido, ou sequer possibilidade, de que se estabeleçam dualismos paralisantes do tipo indivíduo *versus* cultura, ou novo *versus* velho, ou cultura erudita *versus* cultura popular. Há apenas diálogo, interação” (p. 37).

Considerando os princípios e pilares do método O Passo, que são seus embasamentos ideológicos, são apresentados os conceitos e ferramentas d’O Passo a seguir.

3.3 Conceitos e ferramentas do método O Passo

Fazendo uma reflexão de seu método, o autor menciona que:

O Passo introduziu no ensino-aprendizagem de ritmo e som novos conceitos, como posição e espaço musical, e novas ferramentas, como o andar que dá nome ao método, notações orais e corporais e a Partitura d'O Passo (CIAVATTA, 2009, p. 15).

A relevância desses conceitos e ferramentas para a educação musical me parece evidente, porém, apesar do fato que possam existir similaridades com outros métodos, creio que a sistematização desses elementos é o diferencial do método O Passo.

Assim, o conceito de espaço musical, segundo Ciavatta (2004), é utilizado em resposta à uma suposta 5ª propriedade do som, proposta por teóricos revisados em sua dissertação. Além de duração, timbre, intensidade e altura, encontra-se, na bibliografia, o conceito de *movimento* musical. Um desses teóricos, Thurmond (apud CIAVATTA, 2004) define movimento da seguinte maneira:

Em psicologia, o ritmo musical depende do fato de que tons apresentados numa sequência temporal são percebidos como tendo não somente altura, intensidade, timbre, e duração, mas também movimento. Movimento é exatamente progressão de uma nota a outra numa melodia, assim o termo é um uso literal da palavra. (THURMOND apud CIAVATTA, 2004, p. 36).

No entanto, Lucas Ciavatta adverte que esse movimento, apesar de poder ser encarado literalmente, se diferencia de movimentos reais, pois não ocorre em um espaço real, concreto. Tal movimento, segundo o autor, ocorre em um espaço representado, “um espaço musical, um intervalo de tempo que ganha uma forma ao ser representado a partir de um fazer musical” (CIAVATTA, 2009, p. 37).

O conceito de posição, segundo o autor, surge para localizar os eventos dentro desse espaço musical e “é o que permitirá dizer de onde vem e para onde vai esse evento, compreender seu movimento musical” (ibidem, p.38). Esse conceito sim, segundo o viés do autor, trata-se da 5ª propriedade do som. O autor também utiliza esse

conceito como resposta aos termos gregos *arsis* (*upbeat*, suspensão) e *thesis* (*downbeat*, repouso).

Segundo o autor, *arsis* e *thesis* são termos que dão nome às diferenças entre áreas específicas do espaço musical, e que estas áreas fazem com que os eventos (sons ou pausas), transitem, por exemplo, de uma área “fraca” para uma área “forte. Ciavatta afirma que os termos podem ser associados a denominações como “fracas e fortes”, “de suspensão e de repouso”, ou ainda “altas e baixas” (sugerindo um relevo para o tempo, aproximando da sugestão grega de definir *thesis* através do andar⁴).

Ele complementa que

Ainda que a definição do que se entende por “tempo fraco” e “tempo forte” possa ser levantada como uma questão, o importante é que os conceitos de *arsis* e *thesis* não nascem para expressar acento puro e simplesmente. Suas origens estão ligadas principalmente à necessidade dos Gregos de lidar com uma diferença; uma diferença musical, subjetiva, mas real. Tocar uma nota no tempo é inegavelmente mais fácil do que tocar a mesma nota no contratempo (CIAVATTA, 2009, p. 46, sublinhados meus).

Desta forma, argumenta que a principal intenção o conceito de posição é mapear trajetórias e contribuir para a percepção dos movimentos musicais envolvidos, e que esse “mapeamento”, segundo a ideologia do método, deve se dar por meio do movimento corporal.

Percebe-se que Lucas Ciavatta corrobora com os autores revisados até aqui com relação à utilização de movimentos corporais para fins de educação musical. Ainda segundo o autor, movimentos corporais são uma das formas de notação musical. Ciavatta (2009) afirma que todo músico utiliza algum tipo de notação musical, e estas se classificam em: orais, corporais e gráficas⁵. Abaixo estão alguns exemplos desses tipos de notações:

- 1) Orais: guitarristas/violonistas ao se referirem verbalmente sobre notas/acordes no instrumento como “1ª casa e 3ª corda”; ao utilizar verbalmente nomes de notas e de acordes, como “mi, do, ré”, enfim, toda e qualquer informação musical comunicada verbalmente;

⁴ De acordo Thurmond (apud CIAVATTA, 1996, p. 37), na relação entre ritmo e o andar, *arsis* é o momento que o pé é levantado para dar um passo (tempo fraco), e *thesis* é o momento que o pé está no chão (tempo forte).

⁵ De acordo com Persellin (1992), pesquisadores em educação musical concordam que memória musical pode envolver uma ou mais modalidades, sendo elas: visual, auditiva e cinestésica, e que indivíduos possuem diferentes preferências e estilos de aprendizado, baseados nestas modalidades.

- 2) Corporais: regentes utilizam padrões de movimentos corporais para comunicar informações musicais; instrumentistas ao demonstrarem notas/acordes no instrumento (“esse aqui, depois esse aqui”);
- 3) Gráficas: partitura tradicional, mapas harmônicos, diagramas de acordes, etc.

No método O Passo, são propostas notações específicas de cada tipo mencionado acima, e, relacionadas a isso, outras características específicas do método são:

- 1) Trabalhar sistematicamente e simultaneamente com as notações orais, corporais e gráficas;
- 2) Utilizar vogais e números em sua notação gráfica, portanto, n’O Passo, “saber falar” (notação oral) um ritmo significa necessariamente “saber escrevê-lo” (notação gráfica);
- 3) Trabalhar de forma sistematizada com notações corporais.

Por isso, n’O Passo, o “andar” é uma forma específica de regência com os pés, e que, juntamente com o flexionar as pernas, esticar as pernas, e as palmas (grave e aguda), formam as bases das notações corporais do método. Sobre a relação das notações corporais com as orais e gráficas, Ciavatta disserta que,

A notação corporal d’O Passo, que nasce do estabelecimento de uma relação direta entre cada um dos momentos do movimento corporal e cada um dos tempos e suas divisões, traça um “mapa”, constrói no nível da representação um espaço para localizar os eventos musicais, um espaço musical. Cada um destes lugares ocupados por cada um dos eventos recebe um nome através de uma notação oral: os tempos de um compasso são associados a “números” (que dependem da quantidade de tempos por compasso) e aos momentos em que os pés tocam o chão. Na divisão simples: os contratempos são associados a “e”s (pronuncia-se: “ês”) e aos momentos em que as pernas são flexionadas; as divisões em quatro a “i”s e aos momentos entre o flexionar e o esticar as pernas. Na divisão composta: as divisões em três a “o”s (pronuncia-se: ôs) e as divisões em seis a “i”s (CIAVATTA, 2009, p. 78).

Ainda sobre esse aspecto, segundo o autor, “por utilizar vogais e números em sua notação gráfica, n’O Passo, ‘saber falar’ um ritmo significa necessariamente ‘saber escrevê-lo’” (ibidem, p. 77), o que nos leva à Partitura d’O Passo. Sobre a Partitura d’O Passo, Ciavatta (2009) afirma que ela possui basicamente a mesma estrutura da partitura

tradicional, mas que seu objetivo principal é o de introduzir processos de decodificação desta última, o que pretende diminuir o nível de dificuldade da tarefa de sua leitura. Por meio de números e vogais, a Partitura d'O Passo expressa graficamente sensações corporais – presentes nas notações corporais – associadas a ideias musicais – o que lembra a estratégia número 2 “Escrever contagens na partitura”, indicada por Lehmann e McArthur (2002), revisada anteriormente. Comparando os dois tipos de partitura, Ciavatta observa que

A partitura tradicional utiliza espaços gráficos (a distância entre um símbolo e outro) para representar espaços de tempo; a partitura d'O Passo utiliza espaços gráficos para representar espaços musicais, já previamente definidos pela notação corporal d'O Passo (CIAVATTA, 2009, p. 79).

Para evidenciar o conceito de “espaço musical”, o autor exemplifica alguns compassos escritos com a notação rítmica da Partitura d'O Passo. Abaixo (ver Figura 1 – Comparação de Partituras) há uma comparação do que esses compassos, segundo Ciavatta, *poderiam* representar na partitura tradicional.

Partitura d'O Passo		Partitura Tradicional
(1) (2) 3 4	=	♯ ♯ ♯ ♯
(1) (2) e 3 e 4	=	♯ 7 ♯ ♯ ♯ ♯
(1) i i (2) i e 3 e 4 i i	=	7 ♯ ♯ ♯ ♯ ♯ ♯ ♯ ♯

FIG. 1 – COMPARAÇÃO DE PARTITURAS

É possível perceber na figura 1 que, na partitura tradicional, o espaço gráfico ocupado pelos compassos varia de acordo com a necessidade, que é imposta pela quantidade e qualidade de elementos. Isso não ocorre na Partitura d'O Passo, uma vez que essa partitura tem como princípio representar espaços musicais, o que, na prática, é considerar que, por exemplo, um compasso de 4 tempos ocupará sempre o mesmo espaço, tanto gráfico como musical, independentemente da quantidade de elementos, de divisões, presentes nele. Outra característica é que todos os compassos e elementos, nele

contidos, ficam perfeitamente alinhados, pois sempre estão nas mesmas posições. Aqui novamente lembramos da similaridade com a estratégia número 3 “Desenhar linhas verticais, que indicam o alinhamento das notas”, destacada por Lehmann e McArthur (2002), revisada anteriormente.

Assim como acontece com a ordem crescente de complexidade dos compassos na figura acima, o método possui folhas de exercícios rítmicos seguindo essa mesma lógica. Para essa pesquisa foram utilizados a folha dos números, que geralmente correspondem as semínimas e suas pausas, e a folha do “e” (que divide a pulsação em 2) e que geralmente corresponde à divisão de colcheia e suas respectivas pausas (Ver ANEXO I – Folha dos Números e ANEXO II – Folha do “e”).

Na Partitura d’O Passo, em relação à representação do parâmetro duração, o autor considera que essa

[...] não pode, nem pretende, dar conta da questão das durações das notas, ela indica antes suas posições. Entretanto, no que diz respeito ao aprendizado das durações, a prática acabou me mostrando que o conhecimento das posições serve tanto para saber quando iniciar um som quanto para saber quando interrompê-lo. O que, na prática, significa resolver a questão das durações (CIAVATTA, 2009, p. 79).

A utilização de sílabas, letras e palavras como ferramenta para o aprendizado do ritmo é um recurso utilizado por diferentes métodos de educação musical. Considerando comparações entre diferentes abordagens e o método O Passo, aponta-se aqui a pesquisa de Colley (1988), na qual a autora faz uma análise e comparação entre métodos que utilizam sílabas, letras, palavras como ferramentas para o aprendizado do ritmo. Na imagem a seguir (ver Figura 2 – Comparações de métodos silábicos) constam exemplos de diferentes metodologias e suas relações com a escrita na partitura tradicional.

Kodály Ta TiTi TiRiT iTiTa-ah TiTiRiT iTiTi

Orff Rats desert a sinking ship.

Health is not valued 'til sickness comes.

Children and fools must not play with edged tools.

Cobb Cheyette Gibbs Pie Apple Huckleberry Gooseberry

Heffernan Walk Run Run Slow Hold-2-3 Stop-2-3-4 Skip-ty

Bebeau Tahn Tata Half Note Watermelon Triplet Tahndot

Gordon (1971) 1 Ne 2 ta Neta 3 ta Ne 4; 1 2 Na Ni 1 ta Nata Ni ta 2

Winslow-Dallin 1 & 2 e & a 3 e & 4; 1 2 LaLi 1 e La e Li e 2

Gordon (1980) Du De Duta Deta Duta De Du; Du Du Da Di Duta Data Dita Du

FIG. 2 – COMPARAÇÕES DE MÉTODOS SILÁBICOS (FONTE: COLLEY, 1982)

Na pesquisa de Colley (1982) constatou-se que os indivíduos participantes pareceram compreender ritmos com mais facilidade quando submetidos aos métodos que utilizam palavras específicas para compreender diferentes células rítmicas, em comparação aos que usam apenas letras, sílabas e/ou números. Neste sentido, Ciavatta alerta que

[...] a ausência de uma notação corporal associada às outras formas de notação oral, diferentes da forma utilizada n'O Passo, é o que explica suas limitações enquanto ferramentas para a construção de conhecimento. Quem fala, por exemplo, "CHO-CO-LA-TE" para tentar entender a divisão em quatro partes da pulsação não necessariamente entende, localiza, domina, cada uma das divisões. Esta pessoa não conseguiria, pelo simples fato de falar a palavra inteira num contexto musical, falar apenas uma das sílabas mantendo-a neste contexto. (CIAVATTA, 2009, p. 77).

Frank Abrahams (2010), que é professor do Westminster Choir College of Rider University em Princeton nos Estados Unidos, e também autor do capítulo "*O Passo (The Step), a Critical Pedagogy for Music Education from Brazil*", que faz parte do livro "*Alternative Approaches to Music Education*", define O Passo como uma

pedagogia crítica brasileira que fornece aos alunos ferramentas que os fortalecem para serem músicos. Abrahams (2010) também afirma que o método faz a ponte entre o que os alunos ouvem/gostam com o conteúdo musical normalmente abordado em aulas de música. O pesquisador ainda considera que o método é um “catalizador” de autonomia musical do indivíduo, e que professores dos Estados Unidos que utilizam o método relatam um entusiasmo por parte dos alunos e notam melhoras, tanto nas habilidades musicais deles como nas suas atitudes com relação as aulas de música. Tais apontamentos refletem aspectos presentes em estudos na área da motivação, e este tema será abordado no próximo capítulo.

4. MOTIVAÇÃO PARA A APRENDIZAGEM MUSICAL

O aprendizado de uma habilidade, como a de leitura musical, envolve o aluno não somente em processos cognitivos, mas também, como veremos aqui, processos psicológicos. Sloboda coloca que

A sensação de uma multidão de exigências e da impossibilidade de atendê-las todas é uma característica do começo do aprendizado em qualquer atividade. Essa sensação pode ser altamente desestimulante, e pode fazer com que o aprendiz desista antes de qualquer progresso (SLOBODA, 2008, p. 287).

Considerando a complexidade e exigências para o desenvolvimento da leitura musical, e o fato de que, independente de idade ou nível de treinamento musical, qualquer indivíduo pode ser iniciante nessa atividade, a afirmação acima é válida também para o objeto de estudo desta pesquisa.

Segundo Araújo (2010) a motivação é o fato que direciona ações e escolhas dos sujeitos, e está presente em todo tipo de atividade humana. Em seu capítulo “Motivação e Ensino de Música” (2010), a autora revisa teóricos da psicologia, educação, entre outras áreas que se relacionam com a motivação. Sobre os conceitos desse termo, a autora disserta que

[...] para Bzuneck a ideia sugestiva que se aplica ao termo é original da própria raiz da etimológica da palavra que vem do verbo latino *movere*, que por sua vez origina o substantivo *motivum*, ou “motivo”, ou seja, a motivação é um elemento que gera uma ação, que move o indivíduo na realização de uma função específica. Para este autor, portanto, a motivação pode ser entendida tanto como um fator psicológico (ou conjunto de fatores) quanto como um processo, os quais auxiliam e asseguram ao ser humano a persistência e o direcionamento da atenção e do desenvolvimento das atividades realizadas (ARAÚJO, 2010, p. 111).

A respeito da relação entre a motivação e a aprendizagem, de acordo com Bzuneck (2009) a motivação do aluno talvez seja a principal determinante do êxito e da qualidade da aprendizagem, pois, segundo o autor, pois é uma variável complexa e multifacetada, e que não pode ser ensinada ou treinada, como se fosse uma habilidade ou conhecimento. Ele ainda alerta que a motivação influencia e é influenciada pelos resultados da aprendizagem.

Araújo (2015) revisando Guimarães e Bzuneck (apud ARAÚJO, 2015) em uma referência ao ambiente escolar, a motivação tem sido vista como um elemento essencial para o nível do desempenho e da qualidade da aprendizagem, e que a motivação intrínseca é aquela que melhor representa o potencial positivo da natureza humana. Segundo Araújo (2010),

O tema da motivação tem sido abordado em pesquisas da área de música por meio de diferentes enfoques vinculados às diversas subáreas como a cognição, as práticas interpretativas, a educação musical, com abordagens variadas, como a motivação para a aprendizagem musical, os aspectos performáticos e motivação, teorias motivacionais e desenvolvimento musical, entre outros. (ARAÚJO, 2010, pp. 120-121)

Dessa forma é possível deduzir que a motivação é altamente significativa no processo de aprendizagem da música. Araújo (2015) afirma que a motivação é fundamental para quem vivencia a experiência musical e que é um elemento que garante a qualidade do envolvimento do indivíduo nesse processo. E complementa:

Sob esse enfoque cognitivista da motivação, podemos entender que a prática, o ensino e a aprendizagem musical são atividades conduzidas por meio de fatores emocionais, cognitivos e subjetivos, bem como são influenciadas pelas situações e condições do contexto social. Professores necessitam de motivação para ensinar música, bem como alunos, para aprender. Enfim, o musicista precisa estar motivado para que os resultados de sua prática gerem satisfação e sucesso. Tal motivação, por sua vez, pode ser intensificada. Esses processos de intensificação da motivação podem ser pensados à luz de diferentes teorias[...] (ARAÚJO, 2015, p. 47)

De acordo com McPherson e O'Neill (2002), teorias recentes veem a motivação como parte integral do aprendizado musical, e os objetivos dos estudos nessa área são os de entender como e porque indivíduos:

- Desenvolvem desejo de buscar o estudo da música;
- Valorizam esse aprendizado;
- Variam o grau de persistência e de intensidade nesse estudo;
- Avaliam e atribuem sucesso e fracasso em diferentes contextos.

Corroborando com esta afirmação, Araújo (2015) acrescenta que “o estudo das teorias de motivação tem proporcionado a pesquisadores, professores e músicos a

oportunidade de conhecer mecanismos psicológicos existentes nos processos de envolvimento do sujeito com a música” (p. 48).

De acordo com a autora, uma das teorias que podem auxiliar professores, músicos e estudantes neste sentido é a Teoria da Autodeterminação, desenvolvida por Deci e Ryan entre 1975 e 1991. Esses teóricos, frisa Araújo (2015), ao analisarem e discutirem fatores intrínsecos e extrínsecos, apontam níveis distintos de motivação extrínseca, conforme o *continuum* de autodeterminação representado na figura 3:



FIG. 3 - CONTINUUM DE AUTODETERMINAÇÃO

Segundo Araújo (2015), de acordo com a forma com que o indivíduo percebe e assimila os fatores internos, que o movem para uma determinada ação, esse pode vivenciar qualitativamente diferentes tipos de regulações de motivação extrínseca, que são divididas em externa, introjetada, identificada e integrada, esta última sendo qualitativamente semelhante à motivação intrínseca.

A autora afirma que a motivação extrínseca, neste sentido, ao contrário do senso comum, não é uma motivação negativa, pois quanto maior o nível de internalização dos fatores extrínsecos pelo indivíduo, maior será sua capacidade de autodeterminação – na figura acima, o nível de autodeterminação (ou do comportamento autodeterminado) é crescente da esquerda para a direita, em relação aos tipos de regulações de motivação extrínseca.

Considerando o meio musical e educacional, é importante verificar que:

No processo de prática/aprendizagem musical, essa teoria sinaliza a relevância do papel do professor, pais e pares, bem como os fatores sociais nesse processo. Isto é, a partir de incentivos/estímulos externos à vontade do estudante/músico, que o levam a estudar um determinado repertório [ou habilidade, como a LPV], por exemplo, este pode chegar a um nível de apropriação desses elementos externos por meio de uma “identificação” e valorização da ação, passa a sentir-se cada vez mais motivado. Nesse movimento de internalização muitos fatores podem contribuir, como os incentivos e a valorização da ação pelos outros sujeitos (professores, pais, colegas); a observação do próprio estudante sobre os resultados do seu estudo, o que faz com que este se sinta confiante em relação a suas capacidades; o envolvimento com o processo de estudo; e cada vez maior valorização pessoal dos resultados obtidos, o que gera no indivíduo maior autonomia para a execução de diferentes atividades musicais (ARAÚJO, 2015, p. 49).

Dessa forma, fica evidente a complexidade dos aspectos envolvidos na ação. Enfim, Araújo também apresenta a análise das crenças de autoeficácia, que, de acordo com Bzuneck (apud ARAÚJO, 2015), consiste na “avaliação ou percepção pessoal que o indivíduo faz a respeito de suas habilidades, sua inteligência, seus conhecimentos, enfim, suas capacidades e habilidades pessoais” (p. 50). Segundo Viera e Coimbra (apud ARAÚJO, 2015), “quando o indivíduo pergunta: ‘Será que eu vou conseguir fazer?’ está a questionar-se acerca de suas crenças de autoeficácia face a algo” (id.).

As crenças de autoeficácia são o núcleo da Teoria Social Cognitiva, desenvolvida por Albert Bandura, cujo foco é o comportamento motivacional humano enquanto inserido em um contexto social. Araújo (2015, p. 50) afirma que a autoeficácia “indica um nível de motivação na qual os sujeitos agem baseados nas suas convicções, portanto, uma motivação de base afetiva”.

Segundo Bandura (apud ARAÚJO, 2015), essa crença não pode ser confundida com a autoestima e nem com a crença de que “os resultados de certas atividades têm suas causas em comportamentos ou ‘forças’ externas” (p. 50). Essas crenças, na ótica de Pajares e Olaz (apud ARAÚJO, 2015), formam-se a partir de diferentes fatores, como experiências pessoais de êxito, experiências vicárias (observação), verbalizações persuasivas e reações afetivas. Na figura 4 há um esquema representando a relação entre as Crenças de Autoeficácia e os fatores que a formam.



FIG. 4 - CRENÇAS DE AUTOEFICÁCIA

Ainda segundo os referidos autores,

As crenças de autoeficácia ajudam a determinar quanto esforço as pessoas dedicarão em uma atividade, quanto tempo elas perseverarão quando confrontarem obstáculos, e quanto serão resilientes frente a situações adversas [...]. Como consequência, as crenças de autoeficácia também influenciam as escolhas que as pessoas fazem e os cursos de ação que procuram. Os indivíduos tendem a selecionar tarefas e atividades que se sintam competentes (PAJAREZ E OLAZ apud ARAÚJO, 2015, p. 51).

A seguir observe a figura esquemática que representa, de acordo com a citação acima, a influência das crenças de autoeficácia nos comportamentos dos indivíduos (ver Figura 5 – Influência das crenças de autoeficácia).

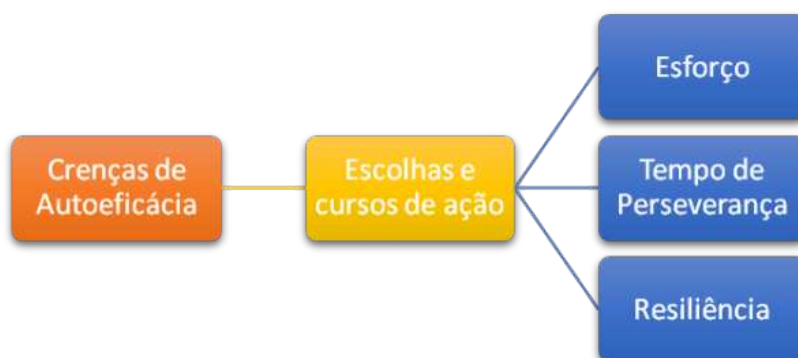


FIG. 5 - INFLUÊNCIA DAS CRENÇAS DE AUTOEFICÁCIA

Araújo e Gonçalves (2014) realizaram um estudo sobre crenças de autoeficácia para a disciplina de percepção musical em um contexto de ensino superior. As autoras elaboraram questionários com escalas de autoeficácia seguindo as orientações do próprio Bandura. Os resultados apontaram que o aumento das crenças de autoeficácia é diretamente proporcional ao tempo de estudo de música, ou seja, quanto maior a experiência musical do aluno, maiores suas crenças de autoeficácia para as tarefas da disciplina. Os resultados também apontaram que as maiores crenças de autoeficácia estavam relacionadas às atividades rítmicas, e as menores ao gerenciamento do estudo fora do ambiente de sala de aula.

Posteriormente Araújo (2015) apresenta a Teoria do Fluxo de Csikszentmihalyi. A autora afirma que, segundo Csikszentmihalyi, a experiência de fluxo ocorre quando uma determinada tarefa é desempenhada pelo sujeito na qual há equilíbrio entre os desafios que deve enfrentar e as suas habilidades para tanto. Este “estado de fluxo” faz com que o indivíduo que está concentrado em uma atividade desse tipo (que equilibra desafio e habilidade) perca a noção do tempo, sinta alegria/satisfação e sensação de bem-estar. Porém, quando não há equilíbrio, outros estados emocionais podem surgir, assim como a figura 6 demonstra.

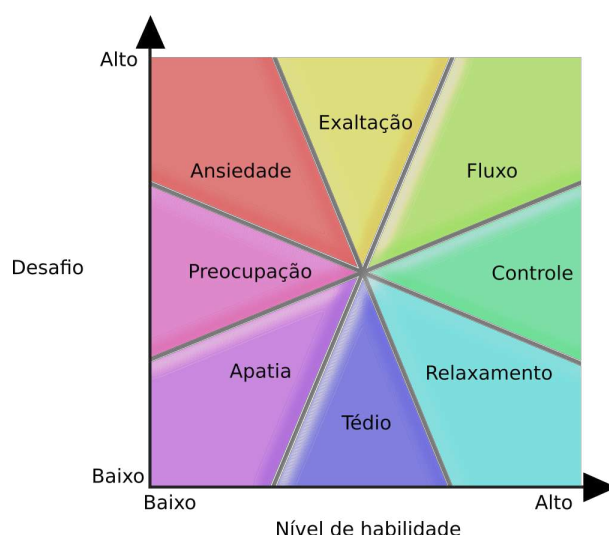


FIG. 6 – FLUXO

De acordo com o gráfico, se os desafios forem muito elevados em relação ao nível de habilidade, surgirá a ansiedade e a preocupação. Por outro lado, se suas

habilidades e capacidades estiverem acima dos desafios, esse indivíduo irá considerar a tarefa muito fácil e tenderá ao relaxamento, podendo assim experimentar o tédio e a apatia.

De acordo com Csikszentmihalyi (apud ARAÚJO, 2015), alguns fatores podem auxiliar o processo de experimentação do fluxo, como o estabelecimento de metas, operação cognitiva (concentração), e a experiência das emoções. Esses fatores estão em uma espécie de ordem de ocorrência e dependência, pois:

O foco em metas ajuda-o [o indivíduo] a seguir para uma etapa de concentração, isto é, para um processo de operação cognitiva que focaliza a energia psíquica e ordena a atenção. Tendo, portanto, metas claras e o foco da atenção, pode vivenciar o fluxo, e essa experiência é carregada de uma carga emocional, isto é, uma emoção positiva, como alegria, felicidade, satisfação (ARAÚJO, 2015, p. 52).

Lessa (2015), em sua dissertação, aborda o método O Passo sob a perspectiva da Teoria do Fluxo no contexto de um bloco de carnaval do Rio de Janeiro (Sargento Pimenta). Segundo ela os dados coletados foram indicativos da experiência de fluxo, pois:

- 1) Os participantes apresentaram envolvimento com as atividades com dedicação ao estudo das folhas d'O Passo;
- 2) As atividades do método proporcionaram desafios à maioria dos participantes, também provendo as bases para a superação desses desafios por meio de sua estruturação, metas e feedbacks claros;
- 3) Observou-se altos níveis de concentração durante os ensaios do bloco e para a experiência da perda da noção do tempo, vivenciada pela grande maioria dos participantes e que também é um dos indicativos da experiência de fluxo.

Para Lessa, o método O Passo possui complexidade gradativa afim de garantir que se adquira as habilidades básicas necessárias para então seguir para as mais complexas, o que garante equilíbrio entre os desafios e as habilidades.

Cientes dos aspectos apontados neste capítulo, a utilização do método O Passo para a aprendizagem e desenvolvimento da leitura rítmica à primeira vista pode ser pensada à luz dos estudos da motivação, levando em conta a contribuição que esta

abordagem pode oferecer para a análise e compreensão do processo de desenvolvimento de tal habilidade.

5. METODOLOGIA

Considerando os objetivos dessa pesquisa, a metodologia escolhida como mais apropriada foi a pesquisa quase-experimental. Segundo Gil (2008), quase-experimental é um tipo de pesquisa que, embora não apresente distribuição aleatória dos sujeitos nem grupos de controle, aproxima-se bastante do experimental, pois é desenvolvida com bastante rigor metodológico. Portanto a análise de relações causa-efeito pode ser obtida pela comparação entre as condições de tratamento e não tratamento com os mesmos sujeitos antes do tratamento (GIL, 2008).

Dessa forma, a primeira etapa desta pesquisa consistiu no levantamento de sujeitos que poderiam ser possíveis participantes da pesquisa. Tal etapa se deu por meio do contato direto com os alunos de um curso de formação de professores de Música para a educação básica. Os critérios para seleção dos participantes efetivos foram os seguintes:

- Ser estudante de um curso de música em segunda licenciatura na cidade de Curitiba-PR;
- Atuar como docente na educação musical;
- Não possuir conhecimento e experiência com o método O Passo, bem como com a Partitura d'O Passo;
- Voluntariamente se dispor a participar da pesquisa.

Os procedimentos para a realização da pesquisa foram:

- Elaboração e aplicação do pré-teste e questionário inicial;
- Aplicação das atividades com o método;
- Elaboração e aplicação do pós-teste e questionário final.

Antes do pré-teste e do início das atividades com o método, os participantes assinaram o termo de participação e consentimento com os procedimentos da pesquisa (Ver APÊNDICE), e responderam ao questionário inicial (ver ANEXO IV – Questionário Inicial).

O questionário continha perguntas com o intuito de caracterizar o participante com relação à idade, gênero, tempo de estudo musical, e, do ponto de vista do participante, seu nível de leitura musical (ritmo e alturas), e o que considerava a respeito da leitura musical.

O pré-teste (ver ANEXO V – Pré-teste) consistiu no registro em vídeo da performance individual (e isolada dos demais) dos participantes ao executarem, se assim optassem, 3 folhas rítmicas com nível crescente de dificuldade (com 4 compassos cada, com a fórmula 4/4, incluindo semínimas, colcheias e suas respectivas pausas). Sendo 3 folhas, com 4 compassos cada, tem-se 12 compassos possíveis por participante. Logo, multiplicando esse valor pelo total de participantes, tem-se, para o grupo, 120 compassos para o pré-teste.

A execução deveria acontecer após o participante fazer uma breve observação da folha em questão, e, caso ele optasse, iniciaria a leitura à primeira vista desta folha (sem

ensaio, sem possibilidade de correção e sem parar). Não houve nenhum tipo de contagem de tempo para a realização da atividade.

Os critérios para a avaliação destas performances gravadas em vídeo foram estabelecidos em uma reunião junto à minha orientadora. Decidimos, portanto, considerar 1 compasso como unidade de medida para tal avaliação. Logo, a participante deveria executar todos os elementos desse compasso corretamente para que fosse considerado um acerto. A avaliação dos vídeos e transcrição dos dados obtidos por meio deste material foi feita por mim, individualmente.

As atividades com o método foram aplicadas pelo professor ministrante da disciplina de Percussão do referido curso, não havendo nenhuma interferência minha (pesquisador) neste processo. O professor possuía conhecimento e experiência com o método O Passo anterior a essas atividades. Após as práticas com o método e antes de iniciarem o pós-teste, os participantes responderam a um questionário final (Ver ANEXO V – Questionário Final), que continha perguntas com o intuito de investigar a experiência do indivíduo com o método O Passo.

O pós-teste (ver ANEXO VI – Pós Teste) consistiu do mesmo procedimento do pré-teste, com 3 folhas rítmicas com nível crescente de dificuldade, com 4 compassos de 4/4 cada folha, incluindo semínimas, colcheias e suas respectivas pausas. Sendo 3 folhas, com 4 compassos cada, tem-se 12 compassos possíveis por participante. Logo, multiplicando esse valor pelo total de participantes, tem-se, para o grupo, assim como no pré-teste, 120 compassos para o pós-teste.

A execução deveria acontecer, assim como no pré-teste, após o participante fazer uma breve observação da folha em questão, e, caso ele optasse, iniciaria a leitura à primeira vista desta folha (sem ensaio, sem possibilidade de correção e sem parar). Entretanto, devido ao fato do objeto de pesquisa ser a leitura rítmica à primeira vista, folhas diferentes das anteriores foram elaboradas para esta ocasião, considerando que o nível de dificuldade deveria ser o mesmo. Os capítulos seguintes serão de apresentação dos dados e análise dos mesmos à luz da bibliografia revisada nesta dissertação.

5.1 Apresentação e análise dos dados

Os participantes foram selecionados de uma turma da disciplina de Percussão de um curso de formação de professores de música para a educação básica, em uma instituição pública de ensino superior da cidade de Curitiba-PR. Os participantes não possuíam conhecimento prévio do método O Passo. Do total de 12 alunos, 10 responderam ao questionário inicial, 10 participaram do pré-teste e pós-teste, e 12 responderam ao questionário final. Primeiramente serão apresentados os dados referentes ao questionário inicial (Ver ANEXO IV – Questionário Inicial).

O cronograma da disciplina, previamente planejado pelo professor responsável, já previa o trabalho com o método O Passo como base para o desenvolvimento das atividades. No entanto, considerando os objetivos da pesquisa, o professor responsável acrescentou aos planos de aula, correspondentes ao período do experimento, exercícios com foco na Partitura d'O Passo e na sua correspondência com a partitura tradicional.

Questionário Inicial

As primeiras informações requeridas no questionário foram sobre idade e gênero dos participantes. Todas as participantes eram mulheres com suas idades variando entre 33 a 50 anos.

A primeira questão foi sobre o tempo de estudo musical do participante, e indicou que, das 10 participantes que responderam ao questionário inicial, 8 estudavam música há 3 anos, 1 há 4 anos e outra há 6 anos.

A segunda questão perguntava se o participante tocava algum instrumento e qual (quais) era (m) esse (s) instrumento (s). As respostas são demonstradas abaixo:

Instrumento	Quantidade de participantes que tocam
Flauta doce	6
Teclado	1
Violão	4
Piano	2
Órgão	1

Nenhum	1
--------	---

TAB. 1 - INSTRUMENTOS

A questão número 3, do tipo objetiva de única escolha, perguntava se a participante tinha conhecimento de leitura de notas e/ou ritmos. As opções de respostas foram “sim”, “não” ou “mais ou menos”. O gráfico a seguir demonstra as respostas (ver Figura 7 – Conhecimento da Leitura Musical).

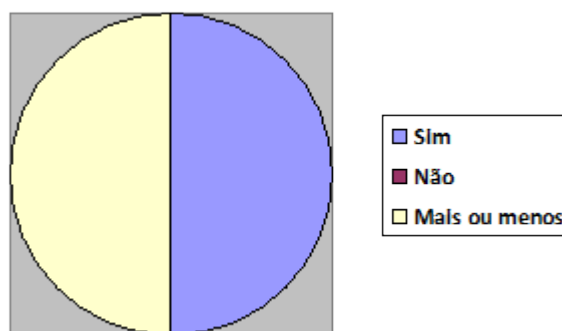


FIG. 7 – CONHECIMENTO DA LEITURA MUSICAL

Nota-se que todas as participantes afirmaram possuir, pelo menos, algum conhecimento sobre leitura musical. De acordo com Marino e Ramos (2003), a leitura e escrita musicais são essenciais para o domínio e compreensão musical, e, portanto, esses indivíduos cumprem, pelo menos em parte, esse requisito. De acordo com Ciavatta (2009) e Boyle (1970), a leitura musical promove a autonomia musical do indivíduo, sanando limitações, e, portanto, as participantes possuem algum nível desta autonomia.

A questão 4, do tipo objetiva de única escolha, estava relacionada à questão anterior, e perguntava, caso a participante tivesse respondido “sim” ou “mais ou menos”, que ele assinalasse a habilidade à qual se referia na resposta, seja leitura de ritmos e/ou de alturas. A tabela a seguir demonstra esses dados (ver Tabela 2 – Habilidades de Leitura Musical).

Habilidade	Quantidade de participantes
Leitura de Ritmos	1
Leitura de Alturas	4
Ambas	5

TAB. 2 – HABILIDADES DE LEITURA MUSICAL

Nota-se que, do total de 10 participantes, 9 afirmaram que dominam a leitura de alturas e 6 a leitura de ritmos. Considerando o fato de que, embora em muitos instrumentos a produção de alturas seja possível sem necessidade de internalização dessas alturas, e que a leitura rítmica necessita de codificação auditiva (SHEHAN, 1987), esses dados, indicam que a maioria dos participantes dominava somente a parte da leitura que não necessita de codificação auditiva.

Outra questão que esses dados podem sugerir é sobre a habilidade de leitura rítmica como principal preditor de desempenho em uma tarefa de leitura à primeira vista (BOYLE, 1970; ELLIOT, 1982; BEBEAU, 1982; HODGES, 1992; SHEHAN, 1987; MCPHERSON, 1994;), ou seja, os 40% (4 participantes) que afirmaram dominar apenas a leitura de alturas podem não ter um bom desempenho em uma tarefa de leitura à primeira vista, bem como em uma de leitura rítmica à primeira vista (objetivo primário desta pesquisa).

A questão 5, que foi dividida em duas partes, sendo a primeira parte do tipo objetiva de única escolha e a segunda parte do tipo aberta discursiva, perguntava ao participante se ele julgava relevante a aprendizagem de leitura para a prática musical, e, em seguida, pedia que ele justificasse sua resposta. Todas as participantes responderam “sim”, ou seja, todos apontaram que consideram a aprendizagem da leitura musical relevante para a prática.

As justificativas dadas pelas participantes foram as seguintes:

A leitura de partitura é importante para o início da aprendizagem de um instrumento.

A leitura de partituras é fundamental para os musicistas que tocam algum instrumento e também para cantores de coral, eruditos e até de MPB.

Para o professor é importante saber fazer a leitura, para poder ensinar e compreender a música. Para os alunos (ensino regular) não vejo que seja necessário, apenas para os alunos que buscarem fora da escola.

Em termos de conhecimento, fundamentação para o ensino de música nas escolas. Para a prática de instrumentos é sim, muito mais relevante para um aprofundamento da prática e da performance como instrumentista.

Como professor, acho que sim, como forma de conhecimento para desenvolver o que o currículo musical do SIME⁶ pede.

⁶ SIME – Não encontrei referência sobre esta sigla. Talvez a participante se equivocou na intenção de escrever SME, que significa Secretaria Municipal de Educação.

A execução da música em si estará mais completa com a leitura de partituras.

Ao saber ler partitura, há maior acesso a repertórios.

Principalmente na função de docente é fundamental primeiramente conhecer para depois ensinar.

É extremamente necessária a leitura. Para poder ensinar, precisa saber.

É mais um acesso ao repertório.

Nota-se por meio das respostas que as participantes percebem a importância e necessidade da leitura musical, seja para a aprendizagem de um instrumento ou de canto, para a formação do professor, cumprimento curricular, acesso a repertórios, etc. Esses dados indicam, de acordo com a Teoria da Autodeterminação (DECI e RYAN apud ARAÚJO, 2015), que os participantes possuem motivações extrínsecas para a leitura musical, e que estas se diferem qualitativamente por suas regulações, podendo ser classificadas entre externas – obter recompensa ou evitar punição (recompensa de tornar-se professor, cumprir um currículo, etc.), e identificada – concordância com a importância da atividade (acesso à repertório, para o professor compreender e ensinar música, etc.).

Uma participante afirmou que não julgava relevante a aprendizagem da leitura musical para os alunos do ensino regular, apenas para os que buscavam fora da escola, o que, segundo teóricos revisados até aqui, limitaria experiências e a autonomia do indivíduo.

Nas seções seguintes são apresentadas e analisadas à luz da revisão bibliográfica as etapas de pré-teste e pós-teste, com seus respectivos dados, bem como os dados do questionário final.

Pré-teste

Nesta seção serão apresentados, em forma de tabela (ver Tabela 3 – Avaliação Pré-Teste) os dados referentes ao desempenho dos participantes no pré-teste. Os dados são resultados de uma avaliação que levou em conta a execução do participante ao ler à primeira vista as folhas do pré-teste, a quantidade de acertos e erros que ele cometeu ao executar cada compasso. Para indicar os dados, foi utilizado para os compassos certos

um “OK”, para os compassos errados, o “X”, e para os compassos não executados, a sigla NE.

As instruções dadas aos participantes foram as seguintes:

- 1) O participante poderia olhar brevemente a folha em questão e optar por executá-la ou não;
- 2) Caso optasse por executá-la, deveria fazer a leitura da mesma ininterruptamente;
- 3) O andamento deveria ser definido pelo próprio participante, que deveria mantê-lo até o fim da folha em questão;
- 4) A utilização de qualquer forma de regência, seja tradicional, ou com marcação com os pés, por exemplo, foi permitida;
- 5) A execução poderia ser com palmas ou outras formas de percussão corporal ou mesmo com um fonema, mas a altura executada não seria avaliada;
- 6) Ao terminar uma folha, os mesmos procedimentos deveriam ser feitos com a próxima (caso houvesse).

Assim, os resultados obtidos com todas as participantes foram agrupados e sintetizados na tabela que segue:

Pré-teste	Folha 1				Folha 2				Folha 3			
Participante	C1	C2	C3	C4	C1	C2	C3	C4	C1	C2	C3	C4
pre.1	X	X	X	X	OK	OK	OK	OK	OK	X	X	X
pre.2	OK	OK	OK	OK	X	X	X	X	X	X	X	X
pre.3	OK	OK	OK	OK	X	X	X	X	X	X	X	X
pre.4	OK	OK	OK	OK	X	OK	OK	OK	OK	X	X	X
pre.5	OK	OK	OK	OK	X	X	X	X	X	X	X	X
pre.6	X	X	X	X	X	X	X	X	NE	NE	NE	NE
pre.7	OK	OK	OK	OK	X	X	X	X	NE	NE	NE	NE
pre.8	OK	X	OK	OK	X	X	X	X	NE	NE	NE	NE
pre.9	OK	OK	OK	OK	OK	OK	OK	X	OK	X	X	X
pre.10	OK	OK	OK	OK	X	OK	OK	OK	OK	X	X	X

TAB. 3 - AVALIAÇÃO PRÉ-TESTE

Com base na tabela acima, os dados sobre o desempenho das participantes foram os seguintes (ver Tabela 4 – Margens de acerto do pré-teste):

Pré-teste	ACERTOS	MARGEM
FOLHA 1	31/40	77,5%
FOLHA 2	13/40	32,5%
FOLHA 3	4/40	10%
TOTAL	48/120	40%

TAB. 4 - MARGENS DE ACERTO DO PRÉ-TESTE

Nota-se por meio das tabelas acima que o melhor desempenho das participantes no pré-teste (ver Anexo V – Pré-Teste) foi na Folha 1 (margem de acerto de 77,5%), que contém apenas semínimas e suas respectivas pausas. Na Folha 2, que contém semínimas e colcheias (porém sem pausas de colcheia), o desempenho caiu para 32,5% e na Folha 3, que inclui as pausas de colcheias, a margem de acerto cai para 10%.

O fato de que o desempenho das participantes é inversamente proporcional ao aumento da dificuldade das tarefas, e a diferença acentuada entre o desempenho nas diferentes folhas são indícios de que, de acordo com a teoria do fluxo (CSIKSZENTMIHALYI apud ARAÚJO, 2015), o nível de dificuldade das tarefas, ao menos nas Folhas 2 e 3 não estava equilibrado com o nível de habilidade que as participantes dispunham para realizá-las.

Esta dificuldade, que explica o baixo desempenho ao incluir as colcheias e posteriormente suas pausas, pode ser associada ao fato de que, segundo Ciavatta (2009) simplesmente tocar no tempo é inegavelmente mais fácil do que tocar no contratempo, e que a familiaridade com os códigos contidos na Folha 2 (semínimas, pausas de semínimas e colcheias) e na Folha 3 (semínimas, pausas de semínimas, colcheias e pausas de colcheias) foi consideravelmente menor do que a familiaridade com os códigos contidos na Folha 1 (semínimas e pausas de semínimas), pois a diferença de complexidade é evidente.

Tal diminuição de desempenho, segundo Bebeau (1983), pode também ser associada ao fato de que a leitura rítmica é uma habilidade difícil de ser adquirida, e a experiência dos participantes em leitura musical pode ter ocorrido por meio de métodos tradicionais que exigem a aquisição de conceitos matemáticos anteriores a sua utilização, demandando concentração e considerável quantidade de processamento cognitivo. Desta maneira, conforme adverte Bebeau, as participantes dessa pesquisa

podem ter sido tentadas a meramente aproximar o valor de duração representado nos símbolos.

Atividades com o método

Logo após o pré-teste, as participantes iniciaram as atividades com o método O Passo, que foram realizadas em 6 aulas, sendo 2 aulas semanais de 4 horas cada. As aulas foram embasadas nos conceitos e ferramentas do método O Passo, e durante as 6 aulas o professor abordou especialmente as notações orais e corporais correspondentes à notação gráfica presente na folha “Números (tempo) ” (ver ANEXO I – Números (tempo)) e na folha “e (contratempo) ” (ver ANEXO II – e (contratempo)), da Partitura d’O Passo, abordando também a correspondência desta com a partitura tradicional (ver ANEXO III – Correspondência entre as partituras/Atividades com o método).

Após as aulas com as atividades com o método, as alunas responderam ao questionário final e, em seguida, realizaram o pós-teste. Primeiramente serão apresentados os dados referentes ao questionário final.

Questionário Final

Todas as 12 alunas responderam ao questionário final (ver ANEXO VII – Questionário Final). Por uma questão da preservação da identidade das envolvidas, não se obteve meios para identificar quais são as respostas das 2 participantes que não fizeram parte do experimento. A primeira pergunta desse questionário era do tipo aberta/discursiva, e indagava à participante sobre como foi a experiência dela com o método O Passo durante o curso, e pedia para que ela apontasse aspectos desta experiência considerando os conceitos e ferramentas do método. As respostas foram as seguintes:

Foi excelente! Adorei o método com certeza vou aplicar em minhas práticas docentes.

Gostei muito de aprender o método O Passo, pois achei que é ótimo para aplicar com os alunos para que aprendam com facilidade noções rítmicas, notações e compasso.

Foi uma experiência nova, eu não conhecia este método, achei muito bom inserir o movimento corporal à leitura de notas musicais. É mais fácil entender e realizar a leitura musical do que nos outros métodos formais.

Acho que a aula com o método O Passo deveria ser no começo, pois a marcação do ritmo nesse método é muito mais fácil, tivemos aula de rítmica [anteriormente] e foi muito difícil, com esse método facilitaria.

Gostei muito, pois ele me ajudou muito na questão de leitura rítmica, na marcação do pulso e do compasso. Creio que se ele tivesse sido apresentado antes teria auxiliado muito mais.

Eu ainda não conhecia, fiquei curiosa e tirei muitas dúvidas que tinha em relação à rítmica. O andar contando/falando foi uma ferramenta que auxiliou muito.

Foi muito gratificante e importante. Com O Passo consegui entender melhor as leituras rítmicas.

Foi enriquecedora a experiência com o método. Vejo como válida para trabalhar com os estudantes tanto no aspecto teórico como prático, para uma melhor apropriação e entendimento dos conceitos musicais diretamente envolvidos, no processo de desenvolvimento do método.

O método auxilia no processo de aprendizagem das figuras rítmicas, compassos e pulso. Fica mais fácil entender a partitura.

A experiência foi muito válida uma vez que já havíamos estudado a parte rítmica com outro método que não foi tão eficaz quanto este.

Ajudou a sanar algumas dificuldades iniciais com a rítmica. Porém apresento bastante dificuldade com a coordenação motora, necessito de maior tempo de dedicação ao estudo.

Tive 1º contato com o professor [desta disciplina] e todas as aulas precisaram de bastante sincronia e concentração. A experiência foi inovadora em um ambiente comum que é a sala de aula. Achei a partitura [d'O Passo] bem interessante e muito diferente daquilo que estamos acostumados musicalmente.

Considerando as respostas acima, os aspectos apontados pelas participantes incluem:

- 1) Aprendizado simples e eficaz do ritmo, seus conceitos e escrita gráfica (da partitura tradicional e da Partitura d'O Passo), especialmente em relação aos métodos anteriormente utilizados por elas.
- 2) Experiência positiva com as notações corporais e orais do ritmo e de sua grafia.
- 3) Inovação para a educação musical e o ambiente escolar (em oposição aos métodos tradicionais).

Observa-se que foi positiva a experiência das participantes com o método O Passo para o aprendizado de ritmo e leitura rítmica, sendo o método um elemento motivador neste processo. Esse fato pode ser explicado pela Teoria do Fluxo, pois considerando os resultados do pré-teste, houve, na preparação das atividades com o método, metas claras e focalizadas, e adequação do nível de dificuldade das tarefas ao nível de habilidade exibido pelas participantes, o que as ajudou a seguirem para uma etapa de concentração. Pelas respostas também pode-se deduzir que as participantes possivelmente experimentaram o fluxo, pois a carga emocional apontada por elas indica alegria, felicidade, satisfação.

Esses resultados são consistentes com os da pesquisa de Lessa (2015), na qual observou-se que: 1) os participantes apresentaram envolvimento com as atividades do método devido: 1) à presença de complexidade gradativa das tarefas, 2) aos meios para a superação dos desafios (estruturação, metas e feedbacks claros) e; 3) porque apresentaram altos níveis de concentração.

Nas respostas das participantes também se encontram aspectos que, de acordo com a Teoria Social Cognitiva, são indicadores de crenças de autoeficácia. De acordo com essa teoria, as participantes tiveram experiências pessoais de êxito, ou seja, conseguiram realizar tarefas; persuasões verbais como influências positivas por parte do professor; experiências vicárias (observação), pois como as aulas foram em grupo, elas observaram as colegas, aprenderam e motivaram-se desta forma. Com as metas claras sobre o que aprender, sobre ritmo e leitura rítmica e as ferramentas e conceitos do método O Passo, as participantes julgaram-se capazes de realizar as tarefas e se motivaram ao ponto de afirmar que utilizarão em suas atividades docentes.

Destaca-se também que uma das participantes relatou dificuldades relacionadas à coordenação motora, admitindo que necessitaria de mais tempo de dedicação ao estudo. Segundo Ciavatta (2009) isto pode ser explicado pelo fato de que não houve, para esse indivíduo, uma integração das noções de espaço e de tempo para a organização do seu sistema sensorial. A participante, ao afirmar que possui dificuldade com coordenação motora, pode ter revelado que se privou de vivências corporais, e, de acordo com o autor, pode não ter construído as corretas noções de espaço e tempo no seu nível de representação.

A segunda questão, que era do tipo objetiva de única escolha, perguntava se a participante considerava a possibilidade do método O Passo como ferramenta para o aprendizado da leitura rítmica. As opções de resposta eram “sim”, “não” ou “não sei”. Todas as participantes responderam “sim”. Considerando as indicações de estratégias para o desenvolvimento da leitura rítmica dadas por Lehmann e McArthur (2002), a tabela abaixo estabelece uma comparação com as estratégias e ferramentas do método O Passo (ver Tabela 4 – Comparação das Estratégias).

Lehmann e McArthur	O Passo (Ciavatta)
Tocar o ritmo batendo palmas (ou com outras formas de movimentos corporais rítmicos)	O corpo é uma das bases do método, e, dentre as notações corporais, a regência com os pés é o movimento corporal rítmico que dá nome ao método; as palmas também são tipos de notações corporais
Escrever contagens na partitura	Por meio de números e vogais, a Partitura d'O Passo expressa graficamente sensações corporais – presentes nas notações corporais – associadas a ideias musicais
Desenhar linhas verticais, que indicam o alinhamento das notas	A partitura d'O Passo utiliza espaços gráficos para representar espaços musicais, já previamente definidos pela notação corporal d'O Passo, portanto todos os compassos e elementos que estão nestes, ficam perfeitamente alinhados, pois sempre estão nas mesmas posições
Praticar a leitura auxiliada por um metrônomo ou um dispositivo que possua um playback MIDI como um sequenciador	Não utiliza
Tocar em uma situação de acompanhamento ou prática de conjunto com performers reais	O grupo é um dos pilares d'O Passo

TAB. 5 – COMPARAÇÃO DAS ESTRATÉGIAS

Percebe-se na tabela acima que o método O Passo cumpre praticamente todas as indicações de estratégias de Lehmann e McArthur (2002) exceto a utilização de metrônomo ou dispositivo com playback MIDI. Esse fato é justificado por Ciavatta

(2009) ao dizer que n'O Passo, utiliza-se um tempo pulsante, diferente daquele aferido por um metrônomo, e complementa que

Ainda que a execução de um tempo pulsante esteja sujeita a ser considerada certa ou errada, é preciso não perder de vista que nós, seres humanos, produzimos variações e imprecisões absolutamente normais e não podemos, ou não devemos ser comparados com máquinas. Máquinas não “suingam” (p. 63).

A terceira questão, também do tipo objetiva de única escolha, perguntava se a participante, após a utilização do método O Passo, se sentia mais confiante para realizar uma leitura rítmica. As opções de resposta foram “sim”, “não” ou “não sei”. Todas as participantes responderam “sim”, e isto corrobora com os aspectos motivacionais apontados anteriormente na análise das respostas da pergunta 1, em particular na associação da utilização do Método O Passo para o desenvolvimento das crenças de autoeficácia (BANDURA, 2008).

A quarta questão foi composta de duas partes, sendo a primeira do tipo objetiva de única escolha, e a segunda do tipo aberta, na qual o participante deveria justificar sua resposta. A pergunta foi se a participante utilizaria atividades do método O Passo com seus alunos em sala de aula. As opções de resposta da primeira parte eram “sim”, “não” ou “não sei”. Todas as participantes responderam “sim”. Uma participante não justificou sua resposta. As justificativas das demais foram as seguintes:

Sim, utilizaria, mas para poder utilizar terei que ter o domínio primeiro.

Com certeza, as crianças têm no currículo a leitura rítmica. O Passo facilita muito essa leitura, pois a criança pode vivenciar com o corpo a parte teórica.

Utilizei com o 2º ano do ensino fundamental, com a música “Drops de Hortelã” do Oswaldo Montenegro. Eles não tiveram problemas em realizar as práticas propostas no esquema 1-2-3-4.

Pretendo usar nas minhas próximas aulas que envolvam leitura e prática rítmicas.

Porque é uma forma muito simples de ensinar as células rítmicas.

Sim, pois com este método eles irão aprender rítmica na teoria e também na prática.

Já estou utilizando e eles gostam muito.

Para a marcação rítmica, que os alunos têm muita dificuldade, facilitaria.

É de fácil compreensão. Particularmente gostaria de realizar mais cursos sobre O Passo.

Eu não conhecia o método e fiquei feliz de conhecê-lo antes do encerramento do curso. As atividades são bem dinâmicas e de expressão corporal que com certeza irá ser rica para trabalhar com meus alunos da educação especial.

Utilizaria com alunos do ensino médio que já possuem uma vivência musical e possivelmente assimilariam com mais facilidade.

Observa-se nas respostas que os participantes não só aprovam o método como já utilizam ou afirmam que utilizarão em suas carreiras docentes. Entre os aspectos apontados, destacam-se:

- 1) Facilitação do processo de aprendizagem do ritmo e da leitura rítmica;
- 2) Aprendizado do ritmo na teoria e na prática;
- 3) Dinamismo e expressividade corporal das atividades enriquecem a experiência.

Esses dados também corroboram com a análise a respeito das crenças de autoeficácia, experiências de êxito dentre outros fatores que aumentam as crenças de autoeficácia, fazem com que o indivíduo tenha também uma crença de autoeficácia para ensinar. Bzuneck (2000) afirma que as influências das crenças de autoeficácia sobre os comportamentos e a motivação nos professores se resumem em quatro principais itens:

- 1) No estabelecimento de metas para si próprio: maiores desafios são buscados e enfrentados por aqueles que possuem mais altas crenças de autoeficácia;
- 2) No grau de esforço que a pessoa investirá nas tarefas: proporcionalmente maior esforço deriva de crenças mais sólidas de autoeficácia;
- 3) No grau de persistência, apesar das dificuldades de percurso;
- 4) Na maneira pela qual a pessoa irá reagir aos fracassos eventuais.

Após responder ao questionário final, os alunos realizaram o pós-teste (Ver ANEXO VI – Pós-Teste), e os resultados são demonstrados na seção seguinte.

Pós-teste

Nesta seção serão apresentados, em forma de tabela (ver Tabela 4 – Avaliação Pós-Teste) os dados referentes ao desempenho das participantes no pós-teste. O procedimento foi idêntico ao pré-teste. Assim como anteriormente, os dados são resultados de uma avaliação que leva em conta a execução do participante ao ler à primeira vista as folhas do pós-teste (ver ANEXO tal – Pós-Teste), a quantidade de acertos e erros que ela comete ao executar cada compasso. As instruções dadas aos participantes foram similares às utilizadas no pré-teste.⁷

Pós-teste	Folha 1				Folha 2				Folha 3			
Participante	C1	C2	C3	C4	C1	C2	C3	C4	C1	C2	C3	C4
pos.1	OK	OK	OK	OK	OK	OK	OK	OK	OK	OK	OK	X
pos.2	OK	OK	OK	OK	OK	OK	OK	OK	OK	OK	OK	X
pos.3	OK	OK	OK	OK	X	X	OK	OK	NE	NE	NE	NE
pos.4	OK	OK	OK	OK	OK	OK	OK	X	OK	OK	X	OK
pos.5	OK	OK	OK	OK	OK	OK	OK	OK	OK	OK	OK	OK
pos.6	OK	X	X	X	OK	OK	OK	OK	OK	OK	OK	X
pos.7	OK	OK	OK	X	OK	OK	OK	OK	NE	NE	NE	NE
pos.8	OK	OK	OK	OK	OK	X	OK	OK	OK	OK	X	X
pos.9	OK	OK	OK	OK	X	OK	OK	OK	OK	OK	OK	OK
pos.10	OK	OK	OK	OK	OK	X	OK	X	OK	OK	X	X

TAB. 6 – AVALIAÇÃO DO PÓS-TESTE

Cabe aqui apontar que a maioria dos participantes – exceto os participantes “pos.2” e “pos.6” – optou por utilizar a regência específica proposta pelo método O Passo para realizar o pós-teste. Com base nos dados da tabela acima tem-se as seguintes margens de acerto (Ver tabela 7 – Margens de acerto do pós-teste).

Pós-teste	ACERTOS	MARGEM
FOLHA 1	37/40	92,5%
FOLHA 2	33/40	82,5%

⁷ 1) O participante deveria olhar brevemente a folha em questão e optar por executá-la ou não; 2) Caso optasse por executá-la, deveria fazer a leitura da mesma ininterruptamente; 3) O andamento deveria ser definido pelo próprio participante, que deveria mantê-lo até o fim da folha em questão; 4) A utilização de qualquer forma de regência, seja tradicional, ou com marcação com os pés, , assim como as regências propostas no método O Passo, agora conhecidas, era permitida; 5) A execução poderia ser com palmas ou outras formas de percussão corporal ou mesmo com um fonema, bem como as notações orais ou corporais propostas pelo método O Passo, agora conhecidas. A altura não seria avaliada; 6) Ao terminar uma folha, os mesmos procedimentos deveriam ser feitos com a próxima (caso houvesse).

FOLHA 3	24/40	60%
TOTAL	108/120	90%

TAB. 7 - MARGENS DE ACERTO DO PÓS-TESTE

Observa-se nesta tabela (ver Tabela 5 – Margens de acerto do pós-teste) e comparando-a com a tabela da margem de acertos do pré-teste (ver Tabela 3 – Margens de acerto do pré-teste) que a margem de acertos totais subiu de 40% para 90%. Do ponto de vista da mediação do método para a leitura rítmica à primeira vista, este se mostrou eficaz, pois as participantes conseguiram realizar as tarefas durante as aulas e no pós-teste demonstraram que: desenvolveram a habilidade de leitura rítmica e demais habilidades rítmicas envolvidas; e se motivaram para esta atividade e desenvolvimento desta habilidade; experimentaram experiências emocionais positivas que proporcionaram a autoconfiança tanto no próprio desempenho rítmico quanto para o ensino da rítmica em suas atividades docentes.

De acordo com a Teoria da Autodeterminação, ao comparar a motivação inicial com a motivação final essa parece ter aumentado a sua qualidade por meio das atividades sistematizadas com o método O Passo, que são consideradas fatores extrínsecos. Neste sentido, esse processo de aprendizagem gerou uma motivação que foi sendo cada vez mais intensificada e internalizada à medida em que as aulas aconteciam, devido ao fato de que as participantes percebiam que conseguiam realizar os exercícios. No questionário inicial, observou-se que não havia muita expectativa para as atividades de leitura rítmica e houve respostas sem muito interesse, como por exemplo: “é mais um acesso ao repertório”. Já no final do desenvolvimento das atividades com o método a motivação geral das participantes aumentou muito em relação ao uso de atividades rítmicas, a ponto de elas apresentarem a possibilidade de trabalhar a leitura rítmica inclusive em sua atividade docente.

CONCLUSÕES

Levando em conta a revisão bibliográfica dessa pesquisa pôde-se concluir que a leitura musical: 1) é considerada uma ferramenta para a autonomia musical do indivíduo; (BOYLE, 1970; CIAVATTA, 2009; FIREMAN, 2007); 2) músicos dispõem de diferentes níveis dessa habilidade; 3) que a leitura à primeira vista é a tarefa que mais evidencia essas diferenças pois é uma leitura “limpa”, cuja fonte primária de informações é a partitura (*input* visual) (SLOBODA, 2008). Portanto, a única maneira de avaliar isoladamente a habilidade de leitura musical é por uma tarefa de LPV.

A LPV também é considerada uma atividade complexa, exigente de grande quantidade de processamento de informação visual e conversão para informação musical em tempo real (LEHMANN E MCARTHUR, 2002), porém não é suficiente a mera decodificação, pois necessita ter tempo e expressão razoáveis, considerando que a interpretação deve se aproximar ao máximo de uma performance ensaiada (OTUTUMI, 2011).

Autores também apontam a questão da baixa relevância dada para a leitura musical. Seu ensino e treinamento é muitas vezes negligenciado por escolas e alguns especialistas questionam a sua necessidade, considerando que não se trata de uma habilidade essencial para fazer música (FIREMAN, 2007; HOLLINGSWORTH, 2014). Outra questão é que a LPV não é ensinada de forma rigorosa e nem ocorre tão cedo no desenvolvimento infantil, pois não é necessária para um envolvimento completo com a cultura (SLOBODA, 2008).

Devido à complexidade da tarefa de LPV e também ao fato de que a leitura rítmica é o seu principal preditor de desempenho (BOYLE, 1970; ELLIOT, 1982; BEBEAU, 1982; HODGES, 1992; SHEHAN, 1987; MCPHERSON, 1994;) e que o desempenho rítmico possui uma correlação altamente positiva com as habilidades musicais gerais (HODGES, 1992), o escopo dessa pesquisa foi reduzido a esta modalidade de leitura.

Quase todas as estratégias dadas por Lehmann e McArthur (2002) para o desenvolvimento da leitura rítmica – como o uso de movimentos corporais, o alinhamento dos compassos, escrever contagens na partitura e a prática em conjunto – são bases e ferramentas do método O Passo. No método, o grupo e o corpo são

fundamentais para execução rítmica; notações corporais são propostas para o mapeamento musical; e a Partitura d'O Passo é o que proporciona o alinhamento dos elementos, que incluem a utilização de números e fonemas, o que se aproxima de uma “contagem”.

A partir dos dados adquiridos com a pesquisa de campo realizada, conclui-se que o método O Passo cumpre o seu papel de mediador no desenvolvimento da leitura rítmica à primeira vista, uma vez que as margens de acerto das participantes que participaram do estudo aumentaram de 40% no pré-teste, para 90% no pós-teste. Esses resultados são consistentes com as pesquisas sobre a utilização de movimentos corporais para o aprendizado da leitura musical (BOYLE, 1970; BEBEAU, 1982; LEHMANN e MCARTHUR, 2002) e também a utilização de palavras, números, sílabas ou fonemas com o intuito de decodificar a partitura tradicional (BEBEAU, 1982; COLLEY, 1987; ESTER, SHEIB E INKS, 2006).

Com relação à perspectiva da motivação, por meio das respostas do questionário inicial nota-se que, de acordo com a Teoria da Autodeterminação (DECI e RYAN apud ARAÚJO, 2015), as participantes possuíam motivações extrínsecas para a leitura musical, classificadas entre externas – evitação de punição e/ou obtenção de recompensa (tornar-se professor, cumprimento de currículo, etc.), e identificada – concordância com a importância da atividade (acesso ao repertório, compreensão para ensinar música, etc.).

As respostas do questionário final também refletiram elementos motivacionais com os quais pode-se deduzir, por exemplo, que as participantes podem ter vivenciado, eventualmente o estado de fluxo por meio da utilização do método “O Passo”, pois suas respostas sobre suas práticas com o método indicaram alegria, felicidade, satisfação. Isso também pode ser explicado ao se considerar que as atividades com o método foram planejadas com objetivos claros e com adequação do nível de dificuldade em relação ao nível de habilidade disposto pelas participantes. Neste sentido os resultados são consistentes com a pesquisa de Lessa (2015) que estudou o estado de fluxo por meio da aplicação do método “O Passo” e observou a existência de componentes do fluxo durante a execução do método, como envolvimento, metas e *feedbacks* claros, concentração, equilíbrio entre os desafios e as habilidades, etc.

As experiências vivenciadas pelas alunas favoreceram também o aumento das crenças de autoeficácia das alunas (BANDURA, 2008), pois foi possível verificar que as participantes obtiveram experiências pessoais de êxito durante o processo; foram influenciadas positivamente pelas colegas por meio de experiências vicárias (observação e comparação entre si); e também receberam influências positivas por parte do professor por meio de persuasões verbais. Esses fatores, portanto, aumentaram as crenças de autoeficácia para a atividade de leitura musical e fizeram com que as participantes tivessem também um aumento na crença de autoeficácia para ensinar.

As respostas do questionário final, em relação às do questionário inicial, também indicam que a motivação para a atividade de leitura musical foi intensificada após as atividades com o método, chegando ao ponto de as participantes afirmarem que utilizariam o método O Passo para o ensino de música e da leitura musical em suas atividades docentes.

Por fim, espera-se que essa pesquisa possa trazer considerações e dados relevantes a respeito do desenvolvimento da leitura rítmica à primeira vista e também sobre as estratégias e ferramentas propostas ao longo da revisão de literatura, bem como pelo experimento em si. Espera-se também instigar a realização de novos estudos a respeito da leitura musical; leitura à primeira vista; leitura rítmica; métodos de educação musical que utilizam movimentos corporais – especialmente o método O Passo; bem como estudos sobre a motivação para todas essas atividades da educação musical.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, R. C. Motivação e Ensino de Música. *In: Mentos em música*. Beatriz Senoi Ilari & Rosane Cardoso de Araújo (Orgs.). Curitiba: Ed. UFPR, 2010. p.111-130.

ARAÚJO, R. C. Crenças de auto eficácia e teoria do fluxo na prática, ensino e aprendizagem musical. *In: Revista Percepta*, 1(1), pp. 55–66. Associação Brasileira de Cognição e Artes Musicais, 2013.

ARAÚJO, R. C. Motivação para a prática e aprendizagem da música. *In.: Estudos sobre motivação e emoção em educação musical*. ARAÚJO, R. C. e RAMOS, D. (Orgs.). Curitiba: Editora UFPR, 2015.

ARAÚJO, R. C.; GONÇALVES, L. S. Um estudo sobre percepção musical e crenças de autoeficácia no contexto de uma instituição de ensino superior paranaense. *In.: Revista da Abem*. Londrina, 2014, v.22, n.33, p. 137 -153.

BANDURA, A. A evolução da teoria social cognitiva. In: BANDURA, A.; AZZI, R.G.; POLYDORO, S. (Orgs.). *Teoria social cognitiva*. Porto Alegre: Artmed, 2008, p. 43-67.

BEBEAU, M. Effects of Traditional and Simplified Methods of Rhythm-Reading Instruction. *In: Journal of Research in Music Education*. vol. 30, nº 2, pp. 107-119, 1982.

BOYLE, J. David. The Effect of Prescribed Rhythmical Movements on the Ability to Read Music at Sight. *In: Journal of Research in Music Education*. Vol 18, nº 4, 1970, pp.307-318.

BZUNECK, José A. *Motivar seus alunos: sempre um desafio possível*, *In.: Rede social Psicologia da Educação*, 2009. Disponível em:

www6.ufrgs.br/psicoeduc/comunidade/action/file/download (última consulta: 29 de Junho de 2015).

BZUNECK, José A. *As crenças de autoeficácia dos professores*. In.: Leituras de psicologia para formação de professores, 2000. Disponível em <http://mx.leg.ufpr.br/lib/exe/fetch.php/projetos:educacao:bzuneck1.pdf>. (última consulta: 28 de Janeiro de 2016).

CIAVATTA, L. *O Passo: a pulsação e o ensino-aprendizagem de ritmos*. Dissertação de Mestrado: Universidade Federal Fluminense, Departamento de Educação. Rio de Janeiro: UFF, 2002.

CIAVATTA, L. *O Passo: música e educação / Lucas Ciavatta*. - Rio de Janeiro: L. Ciavatta, 2009.

COLLEY, B. Comparison of Syllabic Methods for Improving Rhythm Literacy. *Journal of Research in Music Education*. Vol. 35, No. 4 (Winter, 1987), p. 221-235.

COSTA, J. F. *Leitura à primeira-vista na formação do pianista colaborador a partir de uma abordagem qualitativa*. Tese de Doutorado. Campinas: Instituto de Artes da UNICAMP, 2011.

ELLIOT, Charles A. *The Relationships among Instrumental Sight-Reading Ability and Seven Selected Predictor Variables*. In: *Journal of Research in Music Education*. vol. 30, nº 1, 1982, p. 5-14.

ESTER, D. P., SHEIB; John W. e INKS, K. J. Takadimi: A Rhythm System for All Ages. *Music Educators Journal*. Vol. 93, No. 2 (Nov., 2006), p. 60-65.

FIREMAN, M. C. *O ensino da leitura musical à primeira vista: sugestões da literatura de pesquisa*. In: *Revista Musifal*. Alagoas: UFAL, 2007.

FIREMAN, M. C. Leitura musical à primeira vista ao violão: a influência da organização do material de estudo. Tese (Doutorado em música). Salvador: UFBA, 2010.

GIL, Antônio C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HODGES, D. A. *The acquisition of music-reading skills*. In.: R. Colwell (ed.), *Handbook of Research in Music Teaching and Learning*. New York: Schirmer Books, 1992.

HOLLINGSWORTH, K. J. *The Effects of Length of Instruction on Rhythm-Reading Learning and Retention*. Dissertation for the Degree of Doctor of Philosophy. Alabama: Auburn University, 2014.

KOPIEZ, R.; LEE, J. I.: *Towards a general model of skills involved in sight reading music*. Music Education Research. Hanover: Institute for Research in Music Education, Hanover University of Music and Drama, 2008.

LEEHRMAN, A. C.; MCARTHUR, V. *Sight Reading*. In: MCPHERSON, G. E.; PARNCUTT, R. *The science and psychology of music performance*. New York: Oxford, 2002.

LEEHRMAN, A. C.; SLOBODA, J. A.; WOODY, R.H. *Psychology for Musicians: understanding and acquiring skills*. New York: Oxford, 2007.

LESSA, L. *Aspectos motivacionais da aprendizagem musical dos integrantes da bateria do bloco de carnaval Sargento Pimenta por meio do método O Passo: um estudo com base na teoria do fluxo*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Paraná – Departamento de Artes. Curitiba: UFPR, 2015.

MCPHERSON, G. E. *Factors and Abilities Influencing Sightreading Skill in Music*. *Journal of Research in Music Education*, 1994, Vol. 42, N° 3, pp. 217-231.

MCPHERSON, G. E.; O'NEILL, S. A. *Motivation*. In: MCPHERSON, G. E.; PARNCUTT, R. *The science and psychology of music performance*. New York: Oxford, 2002.

MISHRA, J. Factors Related to Sight-Reading Accuracy: A Meta-Analysis. *Journal of Research in Music Education*, 2014. Vol. 61, N° 4, p. 452 – 455.

OTUTUMI, C. H. V. Considerações iniciais sobre leitura à primeira vista, memorização e a disciplina Percepção Musical. In.: *Anais do V Simpósio Acadêmico de Violão da Embap*, 2011.

PERSELLIN, Diane C. Responses to Rhythm Patterns When Presented to Children through Auditory, Visual, and Kinesthetic Modalities. *Journal of Research in Music Education*. 1992, vol. 4, n°4, p. 306-315.

PENTTINEN, M., HUOVINEN, E. The Early Development of Sight-Reading Skills in Adulthood: A Study of Eye Movements. *Journal of Research in Music Education*. 2011, n°59, vol.2, p. 196–220.

SHEHAN, P. Effects of Rote versus Note Presentations on Rhythm Learning and Retention. *Journal of Research in Music Education*, v. 35, n° 2, 1987, pp. 117-126.

SIMÃO, J. P. *Música corporal e o corpo do som: um estudo dos processos de ensino da percussão corporal do Barbatuques*. Dissertação de mestrado, Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas: UNICAMP, 2013.

SLOBODA, J. A. *A Mente Musical: A Psicologia Cognitiva da Música*. Londrina: EDUEL, 2008.

SLOBODA, J. A. *Exploring the Musical Mind*. New York: Oxford, 2004.

WINTER, A.; SINICO, L.L. Ansiedade na Performance Musical: definições, causas, sintomas, estratégias e tratamentos. In: *Revista do Conservatório de Música da UFPel*, n. 5. Pelotas UFPel, 2012.

Números (tempo)

A || 1 (2) (3) (4) ||

B || (1) (2) 3 (4) ||

C || (1) 2 (3) (4) ||

D || (1) (2) (3) 4 ||

E ||| 1 (2) 3 (4) |||
 ||| (1) 2 (3) 4 |||

F ||| 1 (2) 3 4 |||
 ||| (1) 2 (3) (4) |||

(FONTE: CIAVATTA, 2009)

ANEXO II – e (contratempo)

e (contratempo)

A		1		2		(3)		(4)		
B		1	e	2		(3)		(4)		
C		1	e	2		3		4		
D		1	e	2		3	e	4		
E		1	e	2	e	3	e	4		
F		1	e	2	e	3	e	4	e	
G		(1)	e	(2)	e	(3)	e	(4)	e	
H		1	e	(2)	e	(3)	e	(4)	e	
I		1		(2)	e	3	e	(4)	e	
		(1)	e	2		(3)		4		
J		1		(2)	e	(3)	e	(4)		
		(1)	e	2		3		4	e	

(FONTE: CIAVATTA, 2009)

ANEXO III – Correspondência entre partituras/Atividades com o método

A	1 (2) (3) (4)	→	♩ ♯ ♯ ♯
B	(1) (2) 3 (4)	→	♯ ♯ ♩ ♯
C	(1) 2 (3) (4)	→	♯ ♩ ♯ ♯
D	(1) (2) (3) 4	→	♯ ♯ ♯ ♩
E	1 (2) 3 (4)	→	♩ ♯ ♩ ♯
	(1) 2 (3) 4	→	♯ ♩ ♯ ♩
F	1 (2) 3 4	→	♩ ♯ ♩ ♩
	(1) 2 (3) (4)	→	♯ ♩ ♯ ♯

A	1 2 (3) (4)	→	♩ ♩ ♯ ♯
B	1 e 2 (3) (4)	→	♩ ♩ ♯ ♯
C	1 e 2 3 4	→	♩ ♩ ♩ ♩
D	1 e 2 3 e 4	→	♩ ♩ ♩ ♩
E	1 e 2 e 3 e 4	→	♩ ♩ ♩ ♩
F	1 e 2 e 3 e 4 e	→	♩ ♩ ♩ ♩
G	(1) e (2) e (3) e (4) e	→	♯ ♯ ♯ ♯
H	1 e (2) e (3) e (4) e	→	♩ ♯ ♯ ♯
I	1 (2) e 3 e (4) e	→	♩ ♯ ♩ ♯

ANEXO IV – QUESTIONÁRIO INICIAL

QUESTIONÁRIO SOBRE PRÁTICA MUSICAL

Idade:

Gênero: Masculino () Feminino ()

1) Há quanto tempo estuda música?

2) Você toca algum instrumento? Qual (ou quais)?

3) Você tem conhecimento da notação musical? (Consegue ler notas musicais e ritmos?)

() sim () não () mais ou menos

4) Se você respondeu “sim” ou “mais ou menos” na questão anterior, assinale a(s) habilidade(s) abaixo que você domina:

() leitura de ritmos por meio da escrita musical

() leitura de notas musicais (alturas)

5) Você acha relevante a aprendizagem da leitura de partituras (da notação) para a prática musical?

()sim ()não ()não sei

Por favor, justifique sua resposta:

ANEXO V – PRÉ-TESTE

(Folha 1)



(Folha 2)

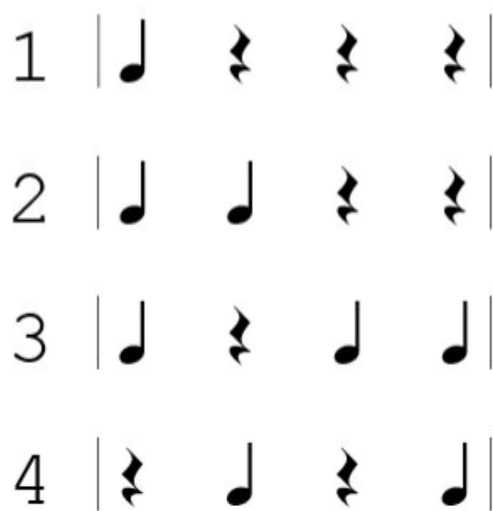


(Folha 3)



ANEXO VI – PÓS-TESTE

(Folha 1)



(Folha 2)

(Folha 3)



ANEXO VII – QUESTIONÁRIO FINAL

QUESTIONÁRIO FINAL

Idade:

1) Como foi a sua experiência com o método “O Passo” durante o curso?
Por gentileza, aponte aspectos desta experiência, considerando os conceitos (posição, espaço musical, etc.) e ferramentas (notações orais, corporais e a Partitura d’O Passo, etc.).

2) Você considera que o método O Passo pode ser uma ferramenta para o aprendizado da leitura rítmica?

() sim () não () não sei

3) Após a utilização do método “O Passo”, você se sente mais confiante para fazer uma leitura rítmica?

() sim () não

4) Você utilizaria atividades do método "O Passo" com seus alunos em sala de aula?

() sim () não () talvez

Justifique sua resposta:

APÊNDICE

TERMO DE ESCLARECIMENTO E LIVRE CONSENTIMENTO

Meu nome é Luiz Carlos Martins Loyola Filho, sou aluno da UFPR, do curso de Mestrado em Educação Musical e Cognição, e estou fazendo uma pesquisa sobre metodologias para prática rítmica musical. Este estudo é parte da minha dissertação de mestrado que está sendo desenvolvida sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Rosane Cardoso de Araújo.

Neste sentido informo que os participantes da pesquisa: (a) terão suas identidades preservadas, pois não haverá identificação; (b) a participação na pesquisa não traz danos morais, físicos ou psicológicos para os participantes; (c) a participação é livre e permite ao participante desistir de participar caso não queira continuar.

A pesquisa inclui duas etapas. A PRIMEIRA ETAPA consiste na execução de um *pré-teste* sobre leitura musical e o preenchimento de um questionário inicial; e a SEGUNDA ETAPA consiste na execução de um *pós-teste* e o preenchimento de um questionário final.

Gostaria muito de contar com sua colaboração nesta pesquisa, pois sua participação é MUITO IMPORTANTE para a realização da mesma!

Para confirmar sua participação por favor assine este documento no espaço abaixo.

Muito obrigado,

Luiz Carlos Martins Loyola Filho

CONCORDO EM PARTICIPAR DA PESQUISA: _____

DATA E LOCAL: Curitiba, ____ de _____ de 2015